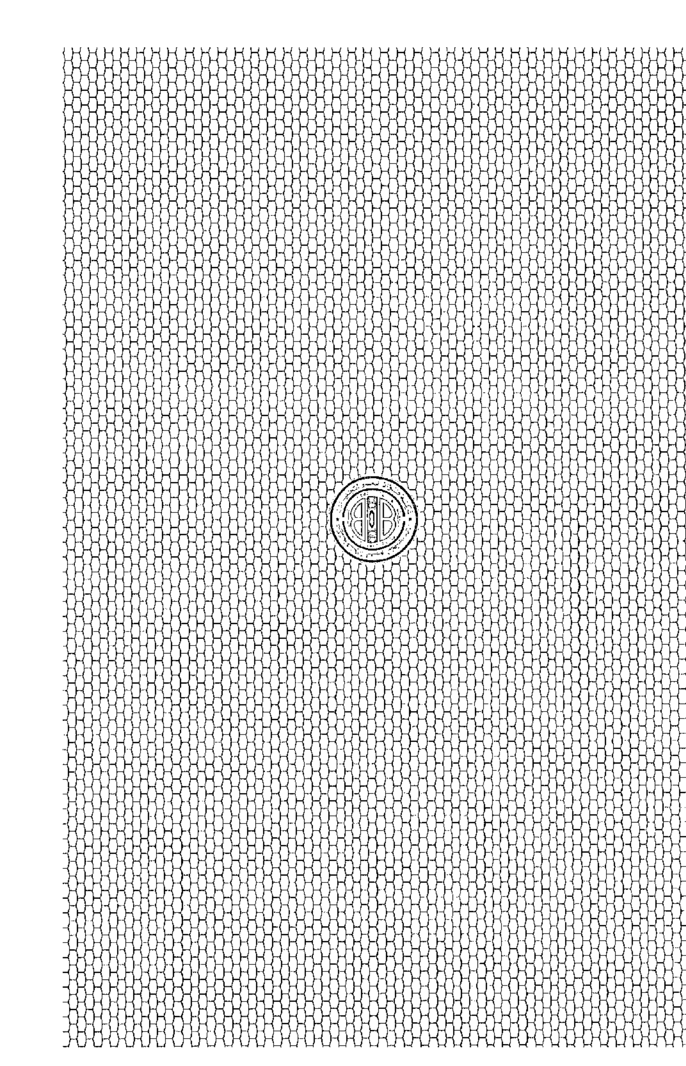
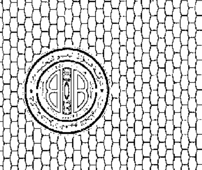


نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د سهام درويش أبو عيطة









نظريات الإرشاد والنمو المهني

371,42
نظريات الإرشاد والنمو المهني
أ.د. سهام درويش أبو عيطة
عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2015
ر.أ.: 3094/6/2014
الواصفات: الارشاد المهني // التعلم

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى، 1436- 2015



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

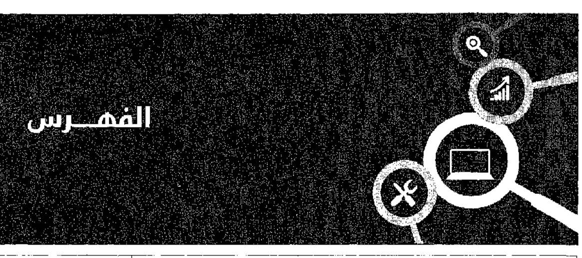
ISBN: 978- 9957-92-101-9

نظريات الإرشاد والنمو المهني

أ.د سهام درويش أبو عيطة

الطبعة الأولى
1436-2015




الفهــرس

فهرست الجداول

فهرست الأشكال



ان اعمال فرانك بيرسونز في التوجيه والإرشاد المهني قدمت اول نظرية في الإرشاد في الولايات المتحدة، وكان الهدف منها مساعدة العاملين والمهاجرين الجدد في تعرف قدراتهم ومهاراتهم التي تتلاءم مع مهنتهم وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي النفسي، وكان يسمى في تلك الفترة التوجيه، وقد وضع بيرسونز ثلاث خطوات لعملية التوجيه: تقييم المسترشدين، وتقييم وضع سوق العمل، والموائمة بينهما. وبنيت على هذه الخطوات نظرية السمة والعامل في الإرشاد المهني، وما زال الإرشاد المهني يعتمد عليها، وتهدف الى مساعدة الافراد في اختيار المهنة الملائمة أو التخصص الدراسي الملائم. وهي تعد اساس نظرية الإرشاد غير المباشر لوليمسون.

يرجع اهتمام الكاتبة بتأليف هذا الكتاب في النمو والإرشاد المهني الى ندرة الكتب في هذا الموضوع، اذ قامت بتأليف كتاب في العام *2013* حول أساسيات الإرشاد المهني، وفي هذا العام تقدم كتاب نظريات النمو والإرشاد المهني: وهو اول كتاب يقدم للمكتبة العربية بهذا المضمون، ويتكون الكتاب من سبعة ابواب.

الباب الاول: يتضمن الفصل الاول مفهوم النظرية. والباب الثاني: يتضمن النظريات المعرفية والإرشاد المهني، ويتكون من ثلاثة فصول: الفصل الثاني- نظرية السمة والعامل، والفصل الثالث- نظرية جون هولاند ، الفصل الرابع- نظرية جاردنر. اما الباب الثالث، فيتضمن النظريات التحليلية والإرشاد المهني، ويتكون من الفصل الخامس: نظرية أنماط الشخصية، والفصل السادس- نظرية التأثير الوالدي، والفصل السابع- نظرية التعلق لجون بولبي. ويتضمن الباب الرابع: نظريات النمو المهني، ويتكون من: الفصل الثامن- متغيرات في النمو المهني، والفصل التاسع- النمو المهني في الطفولة، والفصل العاشر- النمو المهني في المراهقة والرشد المبكر، والفصل الحادي عشر- النمو المهني في مرحلة الرشد، والفصل الثاني عشر: أزمات مرحلة الرشد. والباب الخامس: يتضمن نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي والإرشاد المهني، ويتكون من: الفصل الثالث عشر- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية، والفصل الرابع عشر- نظرية معالجة

المعلومــات. أمّا الباب السادس: فيتضمن نظريات اتخاذ القــرار في الإرشاد المهني، ويتكون من: الفصل الخامس عشر- نظرية اتخاذ القرار عند تيدمان، والفصل السادس عشر- نظرية اتخاذ القــرار الروحية، والفصل السابع عشــر- نظرية اتخاذ القرار عند جيلات. وأخيراً الباب السابع: ويتضمــن نظريات ما بعد الحداثــة في الإرشاد المهني، ويتكون من الفصــل الثامن عشر- نظرية النظــم، والفصل التاسع عشر- النظرية البنائية فــي الإرشاد المهني، والفصل العشرون النظرية القصصية، والفصل الحادي والعشرون: نظرية التكيف المهني.

تأمــل الكاتبــة ان يساهم هذا الكتاب في اثــراء معلومات العاملين فــي الإرشاد في مختلف مجالاتــه، فــإن الــدول المتقدمة تعــد الإرشاد المهني مــن اولويــات الإرشاد في مختلــف المراحل الدراسيــة والعمرية، وانه مهم لمساعــدة العاملين عند التعيين للعمل اول مرة، وكذلك عند الترقية وتغيــير مهــام العاملين. فإن الإرشــاد المهني يساعد فــي تعريف الشخص بمــا يمتاز به من قدرات وميــول وسمــات شخصية، وظروف بيئية، وما درجة تشابهه مع العاملين في الميدان واختيار المهنة المناسبــة، وبالتالي وضع الانسان المناسب في المكان المناســب، بما يعود بالفائدة على الفرد وعلى المجتمع.

الكاتبة

أ.د. سهام أبوعيطة



مفهوم النظرية



مفهوم النظرية
Theory Concept

تسعى نظريات علم النفس إلى تفسير السلوك وتفهم الطبيعة البشرية ونظريات الإرشاد والنمو المهني مستمدة من نظريات علم النفس والتي تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق الرضا والسعادة في مختلف مجالات الحياة، وأن الرضا عن المهنة احد هذه المجالات، ويتم عادة إرشاد الفرد لاختيار مهنة وفق نظريات علمية في الإرشاد المهني تهتم بالنمو المهني أو الاختيار المهني، واتباع المرشد لإحدى هذه النظريات يساعده في تقديم مساعدة أفضل.

أن كل نظرية من النظريات تقوم على أسس ومعايير تجعلها أكثر وضوحا، لذا على المرشد أن يعرف ما النظرية التي تمكنه من تقديم الإرشاد المهني، ولتعزيز أهمية النظرية يجب أن يدرك المرشد وطالب الإرشاد ماهية النظرية عامة والنظرية في علم النفس والإرشاد.

تعبر كلمة نظرية عن رأي أو فرضية، وهناك فرق شاسع بين الاستعمال (العلمي) لكلمة نظرية والاستعمال العام لها الذي لا يتوجب أن تكون النظرية مبنية على حقائق. أما في المجال العلمي تشير النظرية إلى نموذج مقترح لشرح ظاهرة أو ظواهر معينة بإمكانها التنبؤ بإحداث مستقبلية ويمكن نقدها. وان النظرية والحقيقة ليسا شيئين متضادين، مثلاً في الحقيقة أن الأجسام تسقط إلى مركز الكرة الأرضية، والنظرية التي تشرح سبب هذا السقوط هي الجاذبية. وتمثل النظرية مجموعة من المفاهيم والتعميمات والافتراضات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديد العلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بتلك الظاهرة، وتهدف إلى تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بها مستقبلا. وهي وجهة نظر ولكنها مبنية على أساس علمي، وتفسر ما يحدث وتشرح

العلاقة بين الأشياء، ويمكن أن تتخطى ذلك إلى توقع ما الذي يمكن أن يحدث إذا اجتمعت عناصر معينة.

وهي عبارة عن مجموعة من القضايا المترابطة ترابطاً منطقياً لتفسير ظاهرة ما. ترجع تسمية النظرية إلى علماء اليونان فنظرية المعرفة *Epistemology*، كلمة مركبة من كلمتين يونانيتين *Episteme*، وتعني علم أو معرفة، و*Logos* وتعني خطاب أو دراسة، ومعناها الاصطلاحي هو: تحليل المعرفة العلمية أي دراسة مناهج العلوم وأزماتها وتاريخها دراسة فلسفية. وتخضع نظرية المعرفة إلى ما يأتي:

- **المنهج الفرضي- الاستنباطي:** منهج ينطلق فيه الاستدلال من قضايا توضع كفرضيات(لا نفترض مسبقا صحتها) لكي نستنبط منها نتائج تلزم عنها بالضرورة.
- **القانون** The law: هو عبارة عن علاقة بين ظاهرتين تتصف بأنها قابلة للقياس(أي يمكن التعبير عنها في صيغة رياضية) وبأنها كلية ، وتعبر عن مجموع الظواهر التي يمثلها القانون مثال: قانون سقوط الأجسام.
- **المبدأ** Principle: وهو قضية أولية في نسق استنباطي تكون عبارة عن فرضية تشتق منها منطقيا قضايا أخرى تسمى براهين. أي أن المبدأ لا يكون أبدا مستنبطا من أية قضية، بل تشتق سائر القضايا في نسق معين من المبادئ.

وهناك عدد من معايير للحكم على النظرية، وهي:

- **الأهمية:** Importance يجب أن لا تكون النظرية تافهة، بل مهمة وتتعرض لظاهرة ذات قيمة ومعنى.
- **الدقة والوضوح:** *Preciseness* & Clarity وتمتاز بالقابلية للفهم وببعدها عن الغموض. يمكن اختبار مدى وضوح النظرية من خلال سهولة ربط مفاهيمها بالممارسة وسهولة اختبار فرضياتها وعمل التنبؤات.
- **الاقتصادية والبساطة:** *Parsimony & Simplicity* يجب أن تشتمل على عدد قليل من الافتراضات والمفاهيم، أي أنها تفسر الظاهرة أو الحدث بأقصر الطرق والإجراءات.
- **الشمولية** Comprehensiveness يجب أن تمتاز بالشمولية من حيث قدرتها على تغطية جميع جوانب الظاهرة موضع الاهتمام.
- **الإجرائية:** Operationally يجب أن تمتاز بالقابلية لإعادة الإجراء من أجل اختبار صحة افتراضاتها والتنبؤات التي تقدمها، ويجب أن تكون مفاهيمها دقيقة وواضحة وقابلة للقياس.

- **النفعية / الإفادة:** Fruitfulness تقاس فعالية النظرية بقدرتها على توليد المعلومات والقابلة للاختبار، ومدى قدرتها على توليد معارف ومعلومات وأفكار جديدة، ومدى قدرتها على إثارة التفكير والبحث.
- **الصدق التجريبي** Empirical validity تقاس فعالية النظرية بوجود خبرات وأبحاث تجريبية تدعم افتراضاتها بالإضافة إلى قدرتها على توليد معلومات ونظريات جديدة.
- **العملية والتطبيق** Practicality النظرية الجيدة تلك التي تزود الباحثين بإطار معرفي يمكنهم من تنظيم عمليات التفكير والممارسة لديهم.

لذا فإن المعرفة تستمد من الممارسة والحواس ويمكن تفسيرها، وذلك لأن ما يمكن تعلمه ليس هو فقط ما نكتسبه، بل أيضا ما يكون قابلا لأن يفهم، فلولا قدرتنا على الفهم لما أمكن للتجربة أن تعلمنا شيئا، ولكانت مجرد تسجيل للوقائع فقط. اذن تقتضي إن المعرفة اقتران التجربة بالفهم. إذا كان هذا هو حال التجربة العادية فإن التجربة العلمية أكثر تعقيدا، فالباحث بدءا لا يجري التجربة العلمية ولا يصادفها أو يستقيها من مغامراته واحتكاكه بالواقع، بل يقوم بها وينجزها اعتمادا على قواعد منهجية وإجراءات تقنية مختبريه، فالتجربة في مجال العلم هي: مجموع العمليات والإجراءات التي يقوم بها الباحث لكي يتحقق من صحة نظرية أو فرضية بمواجهتها بالوقائع.

وترتبط نتائج التجربة والمعرفة بحاجات الفرد، وقد طور أليكس تان (*Alex Tan*) قائمة لحاجات الناس المرتبطة بالمعرفة وهي:

- **حاجات معرفية:** *Cognitive* Needs هي حاجات الفرد للمعلومات ورغبة الفرد لفهم ومحاولة التحكم في البيئة المحيطة به، وإشباع الفضول ورغبة الاستكشاف.
- **حاجات وجدانية:** Affective Needs، الرغبة في إشباع التذوق الجمالي وإشباع الحاجات العاطفية والترفيهية
- **حاجات شخصية:** Personal Integrative Needs تتعلق بالتكامل بين جوانب الشخصية انفعالية واجتماعية ومعرفية وجسدية وتقبل الفرد لذاته بجوانب القوة والضعف.
- **حاجات اجتماعية:** Social Integrative Needs تتعلق بتقوية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وهذا يتضمن أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع ككل. وتكون هذه الحاجات مستمدة من الرغبة بالانتماء
- **حاجات الهروب من الواقع Escapist Needs** وهي حاجات متعلقة بالشرود الذهني

وتخفيف حدة التوتر النفسي والرغبة بالتسلية والترفيه.

وهناك عدد غير محدد من النظريات في مختلف فروع العلوم التي تقدم تفسيرات وتوضيحات للظواهر والأحداث.

تتباين النظريات باختلاف الهدف منها وهناك:

- النظريات الوصفية
- النظريات التحليلية التفسيرية
- النظريات المعيارية
- النظريات العلمية
- النظريات الميتافيزيقي.

التجربة والنظرية: تعد النظرية بمثابة أجابة لها علاقة مع مجموع التجارب التي تأخذها بعين الاعتبار في صياغاتها، ولكن لا تستنتج منها. فالجواب غير متضمن في سؤال التجربة. فأغلب المفاهيم التي تشكل بنية النظرية العلمية لا تتلاءم مع أية ظاهرة تتم ملاحظتها مباشرة في الواقع، ولكنها جواب عن استفسارات نظرية. وهي كما يقول اينشتاين " ابتكارات حرة للعقل الإنساني " ، لا يمليها علينا الواقع، كما أنها ليست عشوائية لأنه يتم تشييدها من طرف العقل من أجل جعل النظرية قادرة على الأخذ بعين الاعتبار نتائج التجربة.

نقابل عادة بين التجربة التي ترتبط مباشرة بالواقع والنظرية باعتبارها بناء عقلي مجرد. فقولنا إنها مجرد "نظرية" يدل عن شك في ما تمدنا به النظرية حين تخبرنا عن حقيقة الواقع. ولكن ما قيمة التجارب إذا لم تسمح لنا بالوصول إلى أية نتيجة، وعلى العكس ما أهمية النظرية إذا لم تكن جهدا عقليا يعكس بصدق النتائج التي تمدنا بها التجربة

- أن التجربة منطلقا لمعرفة الواقع.وذلك لأن العمل على بناء نظرية علمية قبل القيام بتجربة تجعل تلك النظرية مجرد تأملات عقلية في غياب المعطيات التي ينبغي التفكير فيها. ولهذا لا يمكن للعقل أن يتعرف انطلاقا من تأمله الذاتي على خصائص الواقع الحسي (الطبيعة) من دون ما تمده به التجربة. بحيث تصبح المعرفة العلمية للطبيعة مستحيلة، وقد اقترح التجريبيون الأوائل أمثال فرنسيس بيكون بان العلم يبتدئ بملاحظة دقيقة للوقائع، دون أفكار مسبقة، بمعنى أنه على الباحث أن يتجرد من الأفكار التي يحملها أي أحكامه المسبقة لكي يكون ملاحظا محايدا. وأن الطبيعة وحدها لا يمكنها أن تخبرنا عن حقيقتها. فوظيفة العقل الأخذ بعين الاعتبار نتائج

التجربة. فما ينتجه هو انعكاس للواقع ووصف له، وليس تفسيرا للظواهر الطبيعية. فالتجربة وحدها تخبرنا عن الواقع. ولهذا فالتجربة تسبق النظرية.

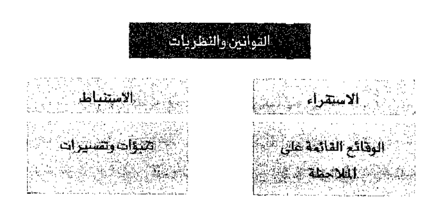
– أن النظرية ليست مجرد استقراء لما تمدنا به التجارب. بل يتميز ما تمدنا به التجارب بالتعدد والتنوع بحيث يمكن أن نبني عدة نظريات. وأن النظرية هي مطالبة لكي تكون علمية، وأن تأخذ نتائج التجارب بعين الاعتبار. فهي تعتمد على مفاهيم وقوانين رياضية لا تستمد من التجربة ولكن من الفكر. فالمفاهيم يضعها العقل حسب الإشكالات النظرية، لهذا فإن المفاهيم العقلية والمعادلات الرياضية هي عناصر للنظرية وليست عناصر تعود إلى الواقع. إن مفهوما ما قد يكون أساسيا في إطار نظرية، وليس مفيدا في نظرية أخرى. من دون التساؤل عن أيهما صادق فعلى سبيل المثال، يذهب غاليلو إلى أن الحركة العادية للجسم هي حركة دائرية، فلهذا فهو لا يحتاج إلى تفسير، فلماذا تتخذ الكواكب حركة دائرية حول الشمس. في حين ينطلق نيوتن من أن حركة الجسم هي حركة مستقيمة، فهو يحتاج إلى اعتماد مفهوم الجاذبية لتفسير الحركة الدائرية للكواكب، وهذا يبين أن النظريات ليست مجرد وصف للواقع ولكنها إعادة بناء للواقع باعتماد أدوات مفاهيمية ورياضية يبتكرها العقل. فلا شيء يمنع إمكانية قيام نظرية منافسة تقدم تصورا وتفسيرا مقنعا، فنظريتي الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر. تمثلان نظريتين مختلفتين في الإرشاد، وتقدمان تفسيرا للسلوك متلائم مع الوقائع الملاحظة.
– ان النظرية تسمح بتأويل التجربة، يتبين في غياب الفكر في التجربة، وتولد التجربة ميتة، لأن الملاحظة التجريبية للوقائع لا تمدنا إلا بوقائع جزئية، وليست قوانين كونية. لهذا فأهمية التجارب تكمن في كونها تطرح تحديات ومشكلات على الفكر العلمي، فحين تتعارض واقعة جديدة مع نظرية تفسيرية تؤدي الى تطور العلم بما يؤدي الى ظهور نظرية جديدة. فالتجارب الحاسمة ليست تلك التي تثبت النظرية وتدعمها بل التجارب التي تطرح أزمة في النظرية التفسيرية، وتسمح بالانتقال من نظرية إلى أخرى.

مفهوم النظرية: أن النظرية مفهوم فلسفي يدل على مجموع القضايا والأطروحات التي تشكل نسقا مكتملا في مجال معرفي ما، مثل نظرة المثل الأفلاطونية، إذ إن نظرية المعرفة (ايستمولوجية) تدل على نسق جامع لقوانين جزئية وخاصة، وغاية هذا النسق تفسير معطيات التجربة. والنظرية بهذا المعنى توجد في المعرفة العلمية، التي لا تقوم على تجميع الملاحظات المتناثرة، ولا على الجمع بين أفكار واستنتاجات لا رابط بينها. صحيح أن هذه المعرفة تنطوي على أفكار واستنتاجات وملاحظات وتجارب، ولكن هذه الأمور كلها ترتبط ببعضها البعض بروابط منطقية دقيقة في إطار نسق يسعى إلى تقديم تفسير لوقائع الطبيعة وظواهرها، وهذا النسق هو ما نسميه نظرية.

فالنظريــة العلميــة إذن هي عبارة عن بنــاء فرضي- استنباطــي *Hypothetic deductive*، أي يتضمن قضايا وقوانين تجريبية مستنبطة بواسطة قواعد المنطق الرياضي من مبادئ أولية بسيطة وقليلة العدد.

ويشيــع بــين الناس اعتقاد مفاده أن المعرفة العلمية تتميز عــن المعارف الأخرى بكونها تنصب علــى وقائــع *Facts* وتقــوم علــى الملاحظــات *Observation*، أي أنها باختصار ترتكــز على الخبرة *experience* وليــس علــى تأمــلات خيالية. وفي الحيــاة العادية نقــول مثلا: الإنســان يستفيد من التجربــة أو يستخلــص منها العــبر والدروس، وكلمة تجربــة تدل على شيئــين: أولا، على ممارسة روتينيــة متواترة، وثانيا على تنوع الاكتشافــات والمغامرات ومصادفات الحياة. في الحالتين تعتبر التجربــة حصيلة الممارسة والاحتــكاك بالعالم، ولهذا يعتقد أن التجربة تعلــم، والمعرفة المستفادة مــن التجربة بهذا المعنى تسمى بالمعرفة الإمبريقية *Empiric*. وترتبط بالتجربة والتجريب بالعلوم الطبيعيــة، وتعرف العلوم بأنها علوم تجريبية، بمعنى أنها علــوم ترتكز على التجربة أو تلعب فيها التجربة دورا هاما.

وتجيب النزعة الإمبريقية بأن إنشاء نظرية علمية يقتضي الانطلاق من الملاحظات من دون آراء مسبقــة. وإن على العــالم صاحب النظرية أن يخضع لنتائج للتجربــة والوقائع دون أن يسقط علــى الواقع معتقداتــه وأحكامه المسبقة. وتستخلص هذه النــزعة العبــارات الكلية مثل الفرضيات والمبــادئ والقوانــين من ملاحظات كثــيرة متنوعة من الحــالات الخاصة، وبناء على هــذه الرؤية فــإن التجربــة سابقة على النظرية وهــي أصل النظريــة وأساسها. واشتــق الفيلسوف الإنجليزي فرانسيس بيكــون(*1561-1626*) اسم النزعة الامبريقية من الاستقــراء، وهو عبارة عن استدلال يستخلــص قوانــين عامة انطلاقا من حالات أو ملاحظات خاصة وجزئيــة، أي أننا ننطلق فيه من الجزئي والخاص لنصل إلى الكلي، وهي تسير في حركة دائرية أو متبادلة فإن النظرية تعتمد على الاستقراء والاستنباط على النحو الآتي:



اكتشاف النظرية: إن نقطة الانطلاق لاكتشاف النظرية هي:

تجميع كل الوقائع المطلوبة عبر الملاحظة

تعميم هذه الوقائع الملاحظة، أي استنتاج تعبير كلي، وبهذه الخطوة يتم التوصل إلى القوانين والنظريات الكلية

وأخيرا استخلاص نتائج متنوعة من القوانين والنظريات تكون بمثابة تفسيرات وتنبؤات. وهكذا نعود إلى التجربة، ولكن من خلال الاستنباط *Deduction*، وكل تنبؤ ناجح يعتبر إثباتا للنظرية تجريبيا. الا إن أساس العلم حسب هذا التصور هو الاستقراء: *Induction*الذي يقول: إذا تمت ملاحظة عدد كبير من(أ) في ظروف جديدة متنوعة، وإذا لوحظ أن جميع (أ) دون استثناء تمتلك الخاصية (ب)، فإن جميع (أ) تمتلك الخاصية (ب).

يعرض هذا التصور الاستقرائي لعلاقة النظرية والتجربة لعدة انتقادات، فالملاحظة أو التجربة تقتضي مسبقا معرفة تحدد ما يجب أن نلاحظه أو تحدد الإجراءات التي يجب أن نقوم بها لإجراء تجربة ما. إن التجربة ليست مجرد تسجيل سلبي لما يقع، بل هي تقتضي فاعلية الفكر. إن العقل المجرب لا يقابل التجربة بسلبيته، بل يقابلها حاملا أفكاراً معينة لكي يعرف ما إذا كانت أفكاره التي يقدمها كتفسير لما يقع صحيحة أو غير صحيحة، وأن التجربة العلمية تجربة منظمة ومرتبة توظف فيها أجهزة وأدوات، ولذلك يرى كانت *Kant* أننا لا نعثر في الواقع إلا على ما نبحث عنه تبعا للأسئلة التي وضعت. إن وظيفة التجربة إذن هي استبعاد الأفكار الخاطئة وإثبات الصلاحية المؤقتة للأفكار الملائمة للوقائع، وإذن فلا تجربة من دون نظرية.

- إن التجربة لا تقود إلى الاكتشاف بل أن الغاية منها التحقق *Verification*، وعليه فإن التجربة ليست هي بداية العمل العلمي، بل هي نهايته، إن دورها يأتي عندما تتشكل النظرية وعندما تكتمل، وهو التحقق من صدق الفرضيات. لقد أوضح كانت *Kent* هذه المسألة عندما بين أن العقل لا يقف من الطبيعة موقف التلميذ من المعلم، يصغي ويسجل، بل موقف القاضي من المتهم، فهو لا ينتظر منها أن تخبره عن أسرارها، بل يوجه إليها الأسئلة ويجبرها على الإجابة. إن غاليلي وباسكال كانا يقومان بالتجربة اعتمادا على فرضيات وأسئلة ولم يقتصرا على ملاحظة وقائع الطبيعة. ويرى رائد المنهج التجريبي الطبيب والبيولوجي الفرنسي كلود بيرنارد *1813*)*C.Bernard–1878*) بان المنهج التجريبي هو مجموع القواعد والإجراءات التي بمساعدتها نخضع أفكارنا منهجيا لاختبار الوقائع.

- النظرية عادة مأخوذة عن العلوم الطبيعية، وترتبط النظرية بالعلم والتفكير العلمي

والمعرفة: فالعلم يهدف إلى الفهم: محاولة تفسير الظواهر وتحديد أسبابها الحقيقية والعوامل المؤثرة فيها. والتنبؤ: يعني توقع حدوث الظاهرة في ضوء بروز بعض المؤشرات الدالة عليها مثل أسبابها أو عواملها. والضبط: يشير إلى إمكانية التحكم بالظاهرة وتوجيهها من خلال التحكم بأسبابها وعواملها. ويقوم التفكير العلمي على سلسلة من العمليات البحثية تمثل الاستدلال التجريبي وفق الخطوات الآتية:

يحدد الباحث واقعة معينة تحتاج إلى تفسير، أي الشعور بوجود مشكلة تستدعي الاهتمام وتستحق البحث والتقصي. إنه هنا يتوقف عند الظاهرة ويتساءل كيف حدثت. هذه هي لحظة الملاحظة. ويتم تحديد المشكلة من حيث حصر نطاقها ومجالها ومتغيراتها.

انطلاقا من الملاحظة الفاحصة للواقعة تتولد في ذهن الباحث فكرة لتفسيرها، فهذه الفكرة تدفعه مثلا إلى التساؤل، وصياغة الفرضيات حول المشكلة على نحو دقيق وواضح بحث تكون قابلة للاختبار والتحقق التجريبي.مثلا، أليس عدم قدرة الماء على تجاوز مستوى معين في أنبوبة المضخة سببه هو أن للهواء وزنا يمارس به ضغطا على الأجسام؟ وهذه هي لحظة الفرضية.

تقود الفكرة الباحث إلى جمع البيانات وتحليلها بهدف اختبار صحة الفرضيات، ووضع تصورا لشروط المادية للقيام بتجربة لإثبات صحة الفرضية أو تفنيدها، (وضع الزئبق في أنبوبة مرقمة وملاحظة مستواه في قمة الجبل وسفحه، فإن كان صحيحا أن الهواء له ثقل، فيلزم أن يكون تأثيره مختلفا من سفح الجبل إلى قمته)، وهذه لحظة التجربة.

تفسير النتائج وصياغة التوصيات والتعميمات.

يكون الباحث في الخطوة الأولى مجرد ملاحظ، وفي هذه الخطوة عليه أن يكون أمينا وسلبيا يسجل ما يحدث أمامه تماما مثل آلة تصوير دون أن يستدل أو يفكر، وبعد الملاحظة الجيدة تتولد الفكرة، وعندئذ عليه أن يصبح مجربا، أي يفكر في الشروط المادية التي تمكنه من إجراء تجربة للتحقق من فكرته أي فرضيته.

هذه الرؤية التجريبية لدور الملاحظ والتجريب تعرضت للنقد من قبل نظرية المعرفة المعاصرة، فلو نظرنا إلى العلم من زاوية تاريخية لتبين لنا أن الباحث يمارس بحوثه وتجاربه في إطار رؤية نظرية مقبولة من طرف الوسط العلمي، كما أن الوقائع العلمية التي يدرسها العلماء ليست جاهزة في الطبيعة، بل هي ألغاز ومشكلات تواجهها هذه الرؤية النظرية، فعالم الرياضيات الفرنسي روني طوم *R.thom* (*1923–2002*) يؤكد أن الوقائع لا توحي بأية فكرة، فالناس قد رأوا التفاح يسقط منذ آلاف السنين دون أن توحي لهم واقعة السقوط هذه بفرضية الجاذبية. لقد

كانت واقعة سقوط الأجسام تشغل بال العلماء في عصر نيوتن، وعبقرية نيوتن لا تكمن في كونه لاحظ التفاح يسقط، بل في تخيله لفرضية الجاذبية. فللخيال إذن دور كبير في اكتشاف النظرية. إن التجريب لا يكفي وحده لكشف أسباب الظواهر، وان دوره سلبي يتمثل في فرز الأفكار لمعرفة الصادق منها من الكاذب. إن وضع آلات ضخمة وأجهزة تقنية دقيقة بين يدي علماء لا خيال لهم لن يقود أبدا إلى أي نتيجة. إن للتجارب الخيالية دورا كبيرا في تصور الوقائع وتفسيرها، وهذا الدور لا تفلح الأجهزة التقنية في تعويضه. إن مكانة التجريب في تصور عالم المعرفة المعاصر لا تأتي في صدارة العمل العلمي بل في نهايته. إن التصور القائل بأن التجربة هي أساس النظرية وأداة اكتشافها، إنما هو وهم غير صادق.

- العقلانية العلمية، يتضح من تفسير التجريب والتجربة بأن النظرية لا ترتكز على التجربة ولا تكتشف انطلاقا من الوقائع، ورأينا أن دور التجربة يتمثل في اختبار النظرية والتحقق منها وليس الاكتشاف. وفي معرض حديثنا عن دور التجربة بينا أن العقل هو من يهندس التجربة ويرتب إجراءاتها وخطواتها، ولكن لم تبين دوره بوضوح في بناء النظرية واكتشافها، وهذا هو ما سنفصل فيه القول الآن.

وجد قبل العالم كانت تفسيران لمصدر المعرفة وأساسها، التفسير العقلي*Rationalism* الذي يذهب إلى أن العقل هو مصدر جميع معارفنا العلمية، وأنه يجب الاعتماد عليه وحده للوصول إلى الحقيقة، والتفسير التجريبي *Empiricism* الذي يذهب إلى أن المصدر الوحيد لجميع معارفنا هو التجربة الحسية. وقد انتقد كانت هذين التصورين معا معتبرا أن معرفتنا تبدأ بالتجربة، ولكن هذا لا يعني أنها كلها مشتقة منها. ذلك أن معطيات التجربة تتصف بالجزئية والعرضية، فهي تكون متناثرة وتحتاج إلى تنظيم. وإن العقل هو الذي يتدخل فيضفي بمفاهيمه ومبادئه القبلية نظاما على هذه المعطيات ويحولها من مجرد مدركات حسية إلى مدركات عقلية، وعليه فإن العقل هو من يبني التجربة وينظمها بواسطة مبادئه، غير أن هذه المبادئ لا تقدم أية معرفة علمية في غياب المعطيات الحسية (التجربة). ولقد أظهر التقدم العلمي الهائل ابتداء من القرن *18* أن العقل ليس كيانا أو جوهرا يستمد قوته وقيمته من ذاته، بل هو فاعلية تتشكل وتتطور وتغتني من خلال الحوار مع التجربة ومن خلال إعادة النظر في مبادئه ومقولاته وقواعده. وأصبح العقل العلمي المعاصر عقلا متواضعا نسبيا ونقديا فهو لا يدعي أن مبادئه وقواعده ثابتة ويقينية، كما أنه لا يدعي القدرة على الوصول إلى معارف يقينية مطلقة.

هذه الرؤية للعقل لم تتضح معالمها إلا من خلال الثورة العلمية في القرن العشرين. فإنشتاين *A.Einstein* (*1955–1879*) يبين لنا أن نسق الفيزياء النظرية يرتكز على مفاهيم *Concepts* وعلى

قوانــين أساسية *Base Rules*، وهذه القوانين هي التي تربط بــين المفاهيم والنتائج *Consequences* التــي تشتق منها بواسطة الاستنبــاط المنطقي. وينبغي أن تكون معطيــات التجربة مطابقة لنتائج النظام النظري حتى يكون هذا الأخير صحيحا. إن قيمة مكونات النظام النظري لا يمكن أن تشتق مــن التجربة، بل هي آتية من البناء الرياضي العقلي، إن التجربة قد ترشدنا عند اختيار المفاهيم الرياضية التي يجب توظيفها لفهم ظواهر الطبيعة، ولكنها ليست هي المنبع الذي تصدر عنه هذه المفاهيم، وان قدرتنا على فهم الواقع المادي تأتي من الفكر الرياضي الخالص.

ويثبــت عالم الذرة الفرنسي غاستون باشلارد *G.Bachelard* (*1884–1962*) سذاجة النزعتين العقليــة والتجريبيــة المتعارضتــين، ذلك أن هذا العلــم يقوم على حوار فلسفــي جدلي وعميق بين المجــرب المــزود بأدوات وأجهزة تقنيــة عالية الدقة وبين عالم الرياضيات، وهــذا الحوار يثبت أنه لاعقلانيــة فــي الفراغ، ولا عقــل معزول ومكتف بذاته، بل العقل يتشكل ويتبلور من خلال سعيه إلى السيطــرة علــى التجربة. كمــا أنه لا وجود لنزعة تجريبيــة خالصة، إذ إنها لــن تكون إلا معطيات حسيــة مفككــة الأوصال، فالتجربــة نفسها بناء عقلي. وفــي مقابل هاتين النزعتــين المتناقضتين يتحــدث باشلارد عن عقلانيــة واقعية وعن مادية مبنيــة على أجهــزة– أدوات– تقنيات. ذلك أن الواقــع الفيزيائي اليوم الذرة– النواة–الإلكترونات ليســ واقعا معطى، بل هو واقع مبني، فنماذج هــذه الوقائع الميكروسكوبية هي عبارة عن علاقات رياضية قابلة للتعديل والتصحيح. ولهذا يدعو باشلارد إلى التخلي عن عقلانية المبادئ الثابتة. وهذا ما يؤيده ديكارت وكانت العقلانية الجدلية والنشيطــة ويتم التوصل إلى مبادئها من خلال الحوار مــع التجربة، والتجربة نشيطة هي الأخرى معــدة لمراقبــة عمل العقــل وإزالة الفجوة التــي كانت تفصل بــين العقل والواقــع، وتنتفي الحدود الفاصلة بين المجرد والواقع.

– معايــير علميــة النظريات، بعــد أن تعرفنا على الإشــكالات المتعاقبة بالعلاقــة بين التجربة والعقــل ودور كل منهمــا فــي بنــاء النظرية العلمية، بقي لنــا أن نتعرف على المعايــير الفاصلة بين النظريــة العلمية والنظريات التــي ليست علمية. ولذلك انشغل العلمــاء والإبستمولوجيون بتحديد المعايير الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.

يــرى أصحــاب النزعــة التجريبية أن الملاحظــة أو التجربة هــي أساس كل علــم حق، وهكذا اعتــبرت أن كل مــالا يشتق من التجربــة أولا يمكن رده إليها فهو ليس علمــا. وتعرض هذا التصور لعــدة انتقادات بينت محدوديتــه وسذاجته. ولقد نشأت فــي القرن 20 مدرسة فلسفية هي المدرسة الوضعيــة المنطقية التي حاولت تجــاوز نقائض التصور التجريبي، واعتبرت هذه المدرسة أن معيار التحقــق: *Verification* هو مــا يميز العلم عما ليس علما، والتحقق عبــارة عن إجراء يمكنه إثبات

صحــة قضايــا أو فرضيات- نظريات، وعليــه فإن القضايــا والفرضيات العلميــة هي فقط يمكن "التحقق" منها بواسطة التجربة الحسية، وبالتالي فإن كل قضية أو فرضية لا يمكن إثبات صحتها انطلاقا من ملاحظات حسية لا يمكن اعتبارها علمية.

ينتقــد الفيلســوف الألماني كارل بوبــر *K.Popper* (*1994-1902*) رؤيــة الوضعين لمعيار المنطق الايجابــي *Positivism logic* والتي تسمى أيضــا بدائرة فيينا، فقد تشكلت في عقد العشرينات من القــرن*20* في مدينة فيينا، وكان مشروعها هــو تأسيس العلم على لغة يمكن اختزالها إلى عبارات ملاحظــة مباشــرة. كما أنهــا اعتــبرت الميتافيزيقا نسيجا مــن أشباه القضايــا، أي مجموعة من الأقوال التي لا معنى لها لأنه لا يمكن التحقق منها تجريبيا ولذلك رفضتها.

أن الفصــل بــين العلــم واللاعلم معتبرا أننــا لا نستطيع إطلاقا إثبات صحــة نظرية اعتمادا علــى الملاحظة والتجربة، كمــا أن الاستنباطات المنطقية التي تستند على الملاحظات لا تمكننا من الوصــول إلى قوانين كليــة ونظريات. ولكننا بالمقابــل نستطيع إثبات خطأ نظريــة ما اعتمادا على الملاحظــة والتجربة، كمــا أن الاستنباطات المنطقية التي تستنتج مــن ملاحظات خاصة مقدمات لهــا قــد تقودنا إلى استنتاج خطأ أو كذب القوانين والنظريــات العلمية. مثلا: "لوحظ غراب غير أســود فــي المكان (أ) في اللحظة (ب)" من هذه العبارة يمكن أن نستنتج منطقيا كذب العبــارة: "كل الغربــان ســود"، أي أنــه انطلاقــا من المقدمة: "لوحظ غــراب غير أسود في المــكان (أ) في اللحظــة (ب)" يمكــن أن نستنتج منطقيا: "ليست كل الغربان ســود". وإذن فإن بطلان العبارات الكلية (قوانــين- نظريات) يمكــن أن يستنتج من عبارات مفردة، فــي حــين أن ملايين الملاحظات الفردية والشواهد التجريبية لا تستطيع أن تثبت صحة عبارة كلية، فدور التجربة إذن ليس إيجابيا يتمثــل في تأييد النظريــة وتدعيمها، بل دورها سلبي يتمثل فــي تكذيــب النظرية وتفنيدها. إن أي تجربــة لا تستطيع أن تحقق نظرية بشكل قطعي، ذلــك لأنه ليس لدينا دليل كاف على أن التجارب اللاحقة كلها ستكون لصالح النظرية.

إن العالم ينشىء نظرية ويبدعها إبداعا حرا، ويعتبرها مجرد حدس أو تخمينات *Conjectures* يريــد من خلالها حــل مشكلات طرحتها نظريات سابقة وعجزت عــن حلها، وهذه النظرية تحدد بنفسهــا نتائج محتملــة وتتنبأ بأشياء يمكن للتجربــة أن تفندها. صحيــح أن الوقائع قد تؤيد هذه النتائــج ولكــن هذا التأييد *Confirmation* لا يعني أن هذه النظريــة قد تحقق صدقها وأنها نظرية صحيحة قطعا، إذ من الممكن منطقيا أن تكذبها تجربة مضادة مستقبلا.

هكــذا يــرى كارل بوبــر أن نظريــة لم تكن علميــة إلا إذا كانــت قابلة للتكذيــب: *Falsifiable* والدحض *Refutable*. فمــا قيمــة النظريــة إذا كان يستحيل اختبارهــا أو يستحيــل إثبات كذبها

بالتجربة؟ إن قابلية النظرية للتكذيب لا تعني أن النظرية يجب أن تكون كاذبة لكي تكون علمية. إن ما يعنيه هذا المبدأ هو أن النظرية يجب أن تكون مبدئيا قابلة للاختبار وأن تتضمن في ذاتها إمكانية أن تكون الوقائع الملاحظة مخالفة لها، إن نتائج الاختبارات التجريبية قد تكون موافقة لتنبؤات النظرية، وفي هذه الحالة لا نقول إن النظرية تحقق منها: *Verified* بل نقول فقط إنها معززة: *Corroborated* بالتجربة، وإذا لم تصمد أمام الاختبارات فعندئذ نقول إنها قد دحضت: *Refute*، أي أنها باطلة بحكم التجربة.

وعليه فإن النظرية لا تكون علمية إلا إذا أمكن تكذيبها، وبالمقابل فإن كل نظرية تظل صحيحة مهما كانت الاختبارات التجريبية لا يمكن اعتبارها علمية. إن إمكانية تكذب النظرية بواسطة التجربة هو ما يحدد طابعها العلمي. إن نسقنا العلمي اليوم هو نسق العبارات القابلة للتكذيب والتي لم يتم تكذيبها بعد.

بدوره ينتقد الإبستمولوجي الفرنسي بيير توليلي(*1927 - 1998*) معيار التحقق ويرى أن القول بأن النتائج التي تستنبط من النظرية يمكن التحقق منها بالتجربة هو قول مبسط ويحتاج إلى إعادة النظر، ذلك لأن الفرضيات لا تواجه الوقائع معزولة بحيث يمكن أن نتحقق من كل فرضية على حدة. كما أن القيام بتجربة علمية يقتضي تعاون نظريات متعددة، ثم إن التحقق التجريبي لا يقدم دليلا حاسما لصالح النظرية، فإثباته لصدق النظرية إثبات غير مباشر وجزئي وقابل للتعديل في أي حين. (وهذه انتقادات قريبة من انتقادات بوبر) فلإثبات صدق النظرية لا يكفي التحقق منها مرة واحدة فقط بل ينبغي تنويع الاختبارات التجريبية ومقارنة هذه الاختبارات فيما بينها. بل إن الاختبار التجريبي لا يمثل إلا أحد المعايير الممكنة لاختبار النظريات، إذ هناك معيار آخر له مكانة مركزية حسب توليلي في تكوين العلم، وهو اختبار التماسك المنطقي للنظرية أو التماسك بين نظريات متعددة.

وإذا كان معيار التحقق يربط صدق النظرية بالواقع الخارجي فإن معيار التماسك المنطقي معيار داخلي، وهو يولي أهمية للترابط المنطقي الدقيق بين مكونات النظرية (مبادئ- مفاهيم- قوانين- نتائج...) اعتمادا على قوانين المنطق. إن شرط التماسك هو عدم حصول تناقض بين مبادئها أو بين مبادئها ونتائجها أو بين نتائجها. وواضح أنه ليس للتجربة أي دور هنا. ولكن توليلي لا يقول بأن هذا المعيار هو وحده المميز للعلم، بل هو واحد من معايير أخرى أهمها معيار الاختبار بأوجهه المتنوعة.

علم النفس التجريبي Experimental Psychology

ترجع دراسة علم النفس إلى الفلسفة في الحضارات القديمة، تصديقاً للحكمة القائلة الفلسفة أم العلوم، إذ بدأ الفلاسفة يتساءلون عن سر النفس، وما هو أصلها؟ ما هي طبيعتها؟ وما هو مصيرها؟ ولعل سبب هذا التساؤل يتمثل في كون الإنسان قد تأثر بظاهرة وجود تغير في النشاط الفسيولوجي، كما لاحظ أن التفاعلات النفسية المختلفة (الغضب، الفرح، الحزن، وغيرها) منذ أقدم العصور، فالإنسان البدائي كان يفرح ويحزن، والتقدم الحضاري لم يضف شيئاً جديداً لهذه الانفعالات النفسية، فغضب الإنسان لا يتغير مع الزمن، لقد افترض الإنسان البدائي وجود إنسان بداخل إنسان، أي هناك قوة دافعة وهذا الشخص الخفي هو الذي يوجهنا نحو الخير أو الشر. وتصور فيثاغورث النفس عنصر مغاير للجسم ومستقرها في الدماغ، وعند الموت تغادر الجسم ثم تعود إلى الأرض في جسم آخر فالنفس واقعة في ذهاب وإياب إي وفق مبدأ تناسخ الأرواح *Reincarnation*، أما أفلاطون فقد أدت نظريته إلى إقرار بأن النفس جزء من الروح، وهي أقدم من البدن وأنها أدركت المثل التي لا تدركها الأبدان، فالنفس عنده قوة روحية فهي بذلك تتذكر المثل بعدما عقلته في العالم الروحاني. وقد حاول علماء النفس دراسة الدور الذي تلعبه الوظائف العقلية في كل من سلوك الفرد والمجتمع، وفي الوقت نفسه استكشاف العمليات الفسيولوجية والعصبية الخفية. ويشمل علم النفس العديد من الدراسات والتطبيقات الفرعية المتعلقة بمختلف نواحي الحياة، مثل التنمية والرياضة والصحة والصناعة والإعلام والقانون. ومختلف مجالات العلوم، مثل العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

وقد بدأ علم النفس في اتخاذ أشكال علاجية وتجريبية أكثر من ذي قبل في عصر علماء النفس المسلمين وعلماء الطبيعة الذين ظهروا في القرون الوسطى وقاموا ببناء مستشفيات للعلاج النفسي. وابن سينا أول من استخدم في علاج من تقمص شخصية البقرة ورفض ذبحه لأنه هزيل ووعده إذا استعاد قوته وسمن سيذبحه، وعند مراجعة ابن سينا له، وجد تحسنا في صحة الرجل وتخلص من شخصية البقرة ، وعندما سأله عن رغبته وتقمصه بالبقرة، فقال الرجل: انه أصبح عاقلا ولا يريد ان يذبح. وهنا فتح الباب أمام العلاج السلوكي. وصنف ابن رشد الأمراض العقلية الحادة والأمراض المزمنة وان بؤرة المرض هي في الدماغ والبطن، وان الشك النقدي اللاذع الذي اشتهر به لرفض الوراثة والتركيز على البيئة تشخيصا وعلاج. وقبل مسكويه بثنائية الطبيعة الإنسانية: بأن النفس شيء آخر مختلف عن الجسد وأحكامه وخواصه التي تحرك البدن من خلال قواها الثلاث:العاقلة والغاضبة والشهوانية، وذكر أن اللذات الجسمية البهيمية بالفعل وبتذكرها وتؤدي إلى الاضطراب، وذكر مصدر آخر للاضطراب وهي غايات الفرد عندما تتعلق باللذات المادية والاجتماعية والثروة والجاه ولا ينعمون بالسعادة الداخلية، عكس من كانت غايته

تتفــق مع طبيعتــه العقل والتفكير، والتحلي بالعفــة والشجاعة والحكمة ومشاركــة الآخرين. وقدم التهذيــب وهو ما يسمى العلاج النفسي، وهما فرعان: تهذيب الأخلاق وهو وقائي وتطهير الأعراق وهو علاجي. وقسم النــاس إلى الخير والوسط وهم يحتاجون للوقاية والعلاج، والشر ملازم لا أمل في علاجهم. وان الغزالي أيد فكرة ثنائية البدن وهو من عالم الأرض الفاني والنفس وهي الجوهر الروحــاني، إلا انــه رفض فكرة انها تتألم لوجودها مع البدن، وانه مركب النفس إلى الآخرة، وذكر بان هنــاك تكاملاً بين الجسد والنفس والروح.

وفــي عــام *1802*، ساعد العالم النفسي الفرنسي "بيــير كابينس" في استكشاف علم النفس البيولوجي بالمقال *Rapports du physique et du moral de l'homme* والذي يتناول فيه العلاقات التــي تربــط الجانبين المادي والمعنوي بالإنسان. ولقد اعتمد "كابينــس" في وصفه للعقل البشري علــى مــا توصل إليه مــن دراساته لعلــم الأحياء وحاول إثبــات أن الإحساس والــروح من الخواص المرتبطــة بالجهــاز العصبي. أما ابن سينا فقــد كان أكثر الفلاسفة المسلمــين اعتناء بأمر النفس منهــا كتاباته عن اختلاف النــاس فــي أمر النفس، تعلق النفس بالبــدن، رسالة في معرفة النفس وأحوالهــا واستطاع إثبات وجود النفس بالبراهين النفسية ويرى إن النفس جوهر روحاني، والروح كمال والنفس صورة منها.

وان الدراســات النفسيــة فــي سنــة *1811* و*1820* م، وضحت وجود فــروق فردية فيما يخص الاستجابة، وفي *1861* م اكتشف بروكا مركزاً للغة في المنطقة اليسرى لقشرة الدماغ، وفي *1926* اكتشــف العالم بيرجيه عن وجود نشاط كهربائي في الدماغ حينما قام لأول مرة بتسجيل مخطط فــي حركــة الدماغ الكهربائية. إلا أن علــم النفس كمجال تجريبي مستقــل بذاته ظهر عام *1879*. عندما قام عالم النفس الألماني "ولهلم فونت" بإنشاء أول معمل متخصص في الأبحاث النفسية في جامعة «ليبزج" الألمانية، وهو الذي ميز بين الإحساس والإدراك،

ويعد عام *1879* بذلك هو عام ولادة علم النفس وظهوره للنور. وقد أصدر الفيلسوف الأمريكي "وليم جيمس» كتابه الذي يعتبر نواة تطور هذا العلم، ويحمل اسم *Principles of Psychology* عام *1890* ، وقد وضع بهذا الكتاب أسس العديد من الأسئلة التي تمت الإجابة عنها في السنوات التالية لصــدور الكتاب. كما كان لإسهامات "هيرمن إبنجهاوســ" (*1850-1909*) في مجال الدراسات التجريبيــة المتعلقة بذاكرة الإنســان والتي أجراها في جامعة برلين. هــذا إلى جانب عالم النفس الروســي "إيفــان بافلــوف" (*1849-1936*) الذي بحث عمليــة التعلم التي يشار إليهــا الآن باسم نظريــة الارتباط الشرطي الكلاسيكية. ولابد أيضا من الإشارة إلى بعض إعلام علم النفس أمثال وود وارد، وتورن لايك، وواطسون، وسيجموند فرويد.

النظرية في علم النفس

أن المفهوم العام للنظرية، أنها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما، وينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة، وتساعد في التنبؤ بالعديد من الظواهر وتوقع حدوثها وتوجه التفكير العلمي، وللنظرية عدد من المعاني المختلفة باختلاف الفرع التي تستخدم به هذه الكلمة، تقدم تنبؤات بشأن ظواهر غير مثبتة بعد، ثم تأتي الأرصاد والتجارب بإثباتها.

فنظرية النسبية العامة (مثلاً) تنبأت بانحرافات دقيقة في مدار الكوكب عطارد لم تكن مرصودة بعد، وتم التحقق من ذلك بعد ظهور النظرية مما أعطاها مصداقية أكبر.

ونأخذ مثالاً على النظريات في علم النفس نظريات الإرشاد هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي، واستمر العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن، وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات الإرشاد نظرية الإرشاد المباشر وغير مباشر رغم أن بوادر نظريات مشابهة بُدئ العمل بها في المرحلة السابقة.

تهدف نظريات الإرشاد إلى فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديلات التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه، وتصنف نظريات الإرشاد وفق نظريات علم النفس على النحو الاتي:

- النظرية السلوكية
- النظرية الارتباطية
- نظرية الاختيار والنو المهني
- النظرية المعرفية
- الجشتلطية
- نظرية النمو والتطور الانساني
- نظرية معالجة المعلومات
- النظرية البنائية



2

الباب الثاني

النظريات المعرفية والإرشاد المهني



نظرية السمة والعامل
Trait and Factor theory

وضـع فرانك بيرسونز *Frank Persons*الأب الروحي للإرشاد أسس التوجيه / الإرشاد المهني عام *1909* بهدف تعرف الفرد على ذاته وعلى المهن المتوفرة في سوق العمل والملائمة بينهما، وكان يطلـق عليـه في تلك الفترة التوجيـه*Guidance*، الا انه عندما وجد القائمـون على عملية التوجيه بأنهـم قد لا ينجحون في عملية التوجيه رغم توفر الإمكانات أو القدرة عند الفرد، دخلت عناصر اخـرى فـي عملية التوجيـه واصبح يتظر في المعوقات فـي عملية التوجيه، التي تكـون في الغالب صعوبـات نفسية، وهنا أصبح التوجيه احد فروع علم النفس، إذ هنـاك عوامل نفسية تتدخل وتعيق الفرد من تحقيق نجاحه في اختيار مهنة مناسبة، أو الاستمرار بمهنة تتناسب مع قدراته.

بـذل العاملون فـي التوجيه جهودا في تطويـر التوجيه والاستفادة من نظريـات علم النفس، وخاصـة تطور علم النفس التجريبي بعـد إنشاء مختبرات علم النفس في جامعات أوروبا وأمريكا لدراسـة الاستجابـات الحسية الحركية والإدراك الحسي والتعلم وغـير ذلك، وكذلك من القياس النفسي بعد انفصاله عن علم النفس التجريبي، ونشوء حركة القياس النفسي التي تناولت مختلف مظاهر الحياة واعتمادها على الإحصاء. وازداد تطبيق علم النفس في التربية والتعليم والصناعة والتجـارة والجيش ومؤسسـات علاج المرض النفسي، ممـا شجع العاملون علـى اكتشاف قوانين جديـدة فـي علم النفس فيمـا يتعلق بالنمو والصحـة النفسية وعملية التعلـم والتحكم بالسلوك. وتحديد العلاقة بين المعالج والمريض. كما تمت الاستفادة من التحليل النفسي في خدمات التوجيه التربـوي المهنـي والعلاج النفسـي وتربية الأطفال: سـواء أكان في المدرسـة أم مراكز خاصة في المجتمع المحلي (*Parsons، 1909*).

ظهـر الإرشاد بدلا من التوجيه في الخمسينات كمهنة جديدة في علم النفس، باسم الإرشاد *Counseling*، كأحـد فـروع الخدمات النفسية التي تعتمد على مبـادئ وأسس نظريات علم النفس وتقدم الرعاية للفرد والجماعة، وتساعد الفرد على التكيف في الأسرة والمدرسة والعمل ومؤسسات المجتمـع المحلـي، إذ يوجه الفرد نحـو الدراسة الملائمة لـه، والتغلب على صعوبـات الدراسة وفي اختيـار المهنة المناسبة. كما يعمل على تماسك الجماعة وإزالة أسباب الصراع والتوتر بينها، وهنا ظهرت نظرية السمة والعامل كأول نظرية في الإرشاد المهني التي يعد فرانك المؤسس لها.

ويقـوم المرشد المهني بدراسة تطـور تاريخ الفرد بقصد الاهتداء إلى القرائن التي تكشف عن وجـود مشكلات خاصة بالنمو والتعليم، ويتعين على المرشد أن يعمل على استقصاء الأنماط الكلية لتطور الظروف التي تحدد الاختيار المهني والتكيف من خلال العوامل الآتية:

1. الخصائـص نفسيـة: مثل القـدرة العقلية والاستعـدادات والتحصيـل والاتجاهات والقيم والحاجات.
2. الخصائص الجسمية مثل حجم الجسم، وتركيبه، والقوة والصحة والاتزان، ونواحي القوة والضعف عند الفرد.
3. الخـبرات السابقة مثل التدريب والمهـارات والهوايات وتاريخ الحياة العملية، ونشاطات وقت الفراغ وعضوية الجمعيات المهنية، والمهارات الاجتماعية.
4. الموقـف الشخصي للفـرد: التي تتعلق بظـروف التنشئة الوالدية وعلـى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأبوين ومهنتهما، ومركز الأسرة المالي، والعلاقات السائدة فيها، وسمعتها، ومركز الفرد فيها، ومطامح الأبوين.
5. أسـرة المسترشد المتزوج، التـي يكونها الفرد مثل حالته الزوجية، وعدد من يعول وأعمارهم ومطامح الزوجة، والعلاقات القائمة بين أسرتي الزوجين.
6. الموقف العام في المجتمع المحلي من قضايا تتعلق بالعنصرية، والدين، والتنافس واتجاهات الآخريـن، والظـروف الاجتماعيـة والماليـة، والموقـع الجغرافـي. والظـروف الاقتصادية واتجاهات التنظيم المهني، والتطورات التكنولوجية، والسياسة القومية، والعلاقات الدولية وغير ذلك من خصائص المجتمع والأمة.
7. تعرض سـوق العمل للتغيرات ودخول المـرأة مجال العمل تبعد السير فـي النمو المهني وفق نظـام محدد، خاصـة أن النساء تنقطع عن العمـل مما يحرمها من السير فـي التطور أو الانتقال في درجات المهنة الواحدة، إذ أن مراحل النمو مرتبطة بعملية النمو المهني
8. عوامل لا يمكن التنبؤ بها مثل الخسارة والحوادث والمرض والوفاة، أو الفرص غير المتوقعة.

اعتمــدت نظرية السمة والعامل على القياس النفســي، وترجع هذه النظرية إلى جهود فرانك بيرسونز *Frank Persons* التي تتضح في كتابه اختيار مهنة عام *Choosing Vocation 1909*، والذي يعــد بمثابة الكتــاب المقدس في الإرشاد حتى وقتنا هذا، إذ مازالــت خطواته الثلاث تستخدم في عملية الإرشاد المهني. ووضح فيه أسس عملية الإرشاد المهني معتمدا على المنطق والفطرة السليمة والملاحظة وجمع المعلومات، ودمج الاختبارات مع المعلومات المهنية، واعتمد في آرائه ووجهة نظره علــى أســس نظرية السمة والعامــل فــي القياس، والتي بنــي على أساسها أول نظريــة فــي الإرشاد المهنــي. والسمة تعنــي صفة الفرد التي يمكن قياسهــا بأدوات خاصة، والعامــل يرجع الى الصفة المطلوبة للنجاح في أداء العمل. ويشير إلى التوجه الإحصائي الذي يستخدم في تعرف الفروق أو الاختلافات بين أفراد المجموعة من الناس. وهما يستخدمان لتقييم خصائص الفرد والعمل. وأن تقييم الصفات يسير وفق الخطوات الأولى والتي تتعلق بمعرفة الذات وسوق العمل، وهي الخطوات الحاسمة أو الحرجة التي عرفها بيرسونز في نظريته في الاختيار المهني. أن هناك جهوداً أخرى ساهمت في بناء نظرية السمة والعامل بعد الحرب العالمية الثانية، وأهمها تطور المقاييس وخاصة اختبــارات *Army General Classification Test*، ودور جامعــة منسوتــا المتمثلة فــي جهود ادموند وليمســون*1958-Edmond Williamson1939* الــذي عمل بشؤون الطلبة فــي الجامعة ومن خلال عمله طور نظرية السمة والعامل، إلى النظرية الأولى في الإرشاد وما يطلق عليها الإرشاد المباشر، مع انه كان يهتم بالإنسان ككل، إلا انه اختلف مع الإرشاد غير المباشر (كارل روجرز (*Carl Rogers* بأنــه يقــدم الدعــم والمعلومات والمقترحــات، وانه يشــارك المسترشد بما لديه مــن حكمة ومعرفة لمساعدتــه فــي اتخاذ القرار، وهذا يناقض ما يدعو له روجــرز (*Aubrey، 1977*)، وتطور الإرشاد المهنــي في هذه المرحلة نتيجة ثلاثة عوامل هــي: تطور القياس النفسي، وتأسيس المدارس الثانوية المهنيــة للتدريب، وحركة إصلاح بهدف استئصــال الفقر الناتج عن؛ الحركة الصناعية السريعة، وزيادة استغلال الناس، وسوء تشغيلهم.

نظرية الإرشاد المباشر Direct Counseling Theory

تعــد نظرية الإرشاد المباشــر، *Direct Counseling Theory* أول نظرية فــي الإرشاد، وترتبط بعلمــاء جامعة مينسوتا باترسون ووليمسون وزملائهم أصحــاب نظرية السمة والعامل، وازدهرت مــع ازدهار حركة القياس النفسي واستفادت منهــا. الا انه يرجع الفضل في تطوير هذه النظرية إلى جهــود فرانك بيرسونز الذي يرى أن عمليــة الإرشاد المهني تبدأ بمعرفة استعدادات الشخص وميولــه وصفاته الشخصيــة وخبراته، ليحدد المجموعة المهنية التي ينتمــي لها. ووضع خطة عمل للإرشــاد، أو حل الصعوبة التي تواجه المسترشد، وبالإعتمــاد على السمة التي تعني ما لدى الفرد

مــن قدرة عامة يمكن قياسهــا بالمقاييس الموضوعية، والعوامل هي القــدرات الخاصة التي ترتبط بمتطلبــات النجــاح في تخصصــص أو مهنة معينة، وكان يتــم تحديد المتطلبــات المهنية لعمل معين عــن طريق قيــاس الخصائص التي يمتلكها الموظفــون في ذلك العمل، والافتراضــ الضمني؛ هو أن تلك الخصائص التــي يمتلكها الموظفون متطلبات الأداء الناجح لذلك العمل، واعتمد أصحاب النظريــة علــى بطارية الاستعــداد العامــة *General Aptitude Test Battery* التــي تعطي «معايير مهنيــة" و"أنماط الاستعداد المهني" بناء علــى الدرجات التي تم الحصول عليها من الموظفين الواقعــين فــي الثلثين الأعلى من مجموع الموظفين الذين تم اختبارهم. والتي تنبأ بالنجاح المحتمل في عمل معين، ويرى وليمسون أن الأفراد الذين يطلبون الإرشاد لمساعدتهم على التخطيط المهني يمكن أن يصنفوا في أربع فئات:

- مسترشدون بدون اختيار
- مسترشدون باختيار غير أكيد
- مسترشدون باختيار غير حكيم
- مسترشدون بعدم تطابق بين الميول والاستعدادات.

ويــرى وليمســون والمرشــدون الأوائل المتبعون لمنهجه بــان على المرشد ان يتبنــى دورا مباشرا نشطــا شبيه بدور الطبيب في تحديد مشكلة المسترشــد، ووصف العلاج لإصلاح المشكلة، ومن ثم المتابعة والتأكد من نجاح المعالجة. وتتم عملية الإرشاد عند وليمسون وفق ست خطوات في عملية الإرشاد

خطوات عملية الإرشاد عند وليمسون:

1 – التحليــل: جمــع المعلومــات عن الفــرد أو المسترشد من إجراءات المقابلــة مدعمة ببيانات من الاختبارات والمصادر الأخرى. المعلومات تشمل الاستعدادات، الميول، الدوافع، الصحة الجسمية، الاتزان الانفعالي، الخلفية الأسرية، المعرفة، التقدم الدراسي، وعوامل أخرى.

2 – التركيــب: تلخيصــ البيانــات والمعلومــات عن المسترشــد وتنظيمها بحيث تبــين مشكلته ومصــادر قوتــه وخصائصــه الفريــدة. المرشد هنا يحــاول البحث عن نمــط الاتساق في المعلومات المجمعة بحيث يصل إلى فكرة واضحة عن المسترشد ومشكلته.

3 – التشخيص: تشخيصــ المشكلة أو المشكلات المهنية لدى المسترشد (ليس لديه خيار، لديه خيار ولكنه غير متأكد، لديه خيار ولكنه خاطئ، تناقض بين الميول من جهة والاستعدادات والقــدرات مــن جهة أخــرى). هنا المرشــد يراجع معلومــات الحالة مستخدمــا المعلومات

الموضوعية بالإضافة إلى حسه الإكلينيكي للوصول إلى تقييم ناقد واستنتاج للأسباب الحقيقية خلف المشكلة.

4 - التنبؤ: بمدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي وضعها (إذا كان لديه أهداف). هنا المرشد يتنبأ بالتطور المستقبلي للمشكلة في ضوء تقييم المعلومات المتوفرة. إذا كان بالإمكان الوصول إلى تنبؤات صحيحة عن السلوك المستقبلي فإن وليمسون يقترح أن تجمع هذه الخطوة مع التشخيص. عموما هذه الخطوة تتضمن التعرف على الخيارات المتوفرة ومحاولات التوافق التي يمكن أن يقوم بها المسترشد.

5 - الإرشاد: أو تقديم الاستشارة عندما يتبين للمرشد أن الفرد لم يوفق في اختيار مهنة أو تخصص مناسب (أي في وضع الأهداف). هنا المرشد يحاول أن يساعد المسترشد على تجميع وتنظيم مصادر قوته وإمكاناته الشخصية وغير الشخصية التي ستساعد على التوافق سواء الآن أو في المستقبل. المرشد هنا يقدم للمسترشد الأدلة المؤيدة أو غير المؤيدة لاختيار المسترشد التعليمي أو المهني موضحا المعلومات المؤيدة وغير المؤيدة ووزن أو أهمية كل منها مبينا لماذا ينصح المسترشد باتباع مسار معين.

6 - المتابعة أو التتبع: لتحديد ما إذا كان الحل الذي اقترح من خلال عملية الإرشاد حل جيد قابل للتطبيق، إذا تبين أن الحل غير جيد فإن كل الخطوات السابقة يجب أن تعاد من جديد، أي أن تعاد عملية الإرشاد المهني من بدايتها لتحديد المشكلة المهنية لدى الفرد. هذه الخطوة تتضمن مساعدة المسترشد في المستقبل أما في التعامل مع مشكلات جديدة أو مع عودة ظهور المشكلة نفسها أو للتأكد من فعالية الإرشاد (*Williamson، 1958*).

خطوات عملية الاختيار المهني:

يسير المرشدين في عملية الإختيار المهني وفق نظرية السمة والعامل بثلاث خطوات هي:

الخطوة الأولى: الوصول إلى فهم للذات، *Gaining of Self Understanding*، تعتمد هذه الخطوة على تحديد الذات وفق نظرية السمة والعامل؛ من خلال فهم الصفات الشخصية والاتجاهات، والقدرات والميول والطموح ومصادر القوة والضعف وأسبابها، وعادة تبدأ عملية الاختيار المهني هنا بجمع المعلومات عن المسترشد من خلال عدة أسئلة: ما يحب أن يعمل؟ وهي توضح الميول، وكيف سوف سيقوم بادئها؟ وهي تمثل القدرات والتحصيل الدراسي. وانه عندما يتحدث المسترشد عن أهمية حياته وأسلوبه في الحياة يوضح قيمه، وان ملاحظات المرشد أثناء الجلسة الإرشادية قد يفسر من خلالها شخصية المسترشد.

إلا انه الاختبارات والمقاييس أصبحت تعد وسيلة مفيدة ومساعد في عملية الإرشاد. وقد نشط علماء القياس النفسي في إعداد المقاييس وهي تزيد على 2.939 اختبار منها 88 في التحصيل الدراسي و223 في الذكاء والقدرات الأكاديمية، و560 اختار مهني، و676 في الشخصية. وقد يصعب على المرشد الإلمام بها كلها، إلا أن هناك عدداً من الاختبارات التي يجب أن يلم بها لأهميتها في الاختيار المهني (*Murphy, Impara, & Plake, 1999*). وتساعد الاختبارات في تحديد الصفة وقياسها، وهي تقيس خمسة عوامل وسمات أساسية في الاختيار المهني:

أولا: القدرات: Abilities ترتبط بالاستعدادات، وهي تقيس ما يمكن أن يكون عليه أداء الفرد، وقدرة الفرد والجهد الذي يقوم به، وهناك قدرات عامة وهي الذكاء وقدرات خاصة، وتختلف القدرات عن التحصيل الدراسي الذي يمثل ما تعلمه الفرد لارتباطها بالوراثة والبيئة معا، ومنها

1 – اختبار التقييم المدرسي للالتحاق بالكلية *College Board Scholastic Assessment Test (SAT)*

2 – اختبار تقييم البرنامج الأكاديمي *Assessment Program Academic Test*

3 – اختبارات الاستعدادات الفارقة *Differential Aptitude Test (DAT)*

4 – بطارية اختبار القدرات العامة للعمل لخدمة العمل في الولايات المتحدة *US Employment Service General Aptitude Test Battery (GATB)*

5 – بطارية الاستعدادات المهنية لخدمات الجيش *Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB)*

ثانيا: التحصيل أو الإنجاز: Achievement يرتبط التحصيل الدراسي بجميع الأحداث التي شارك بها الفرد طوال حياته وحقق إنجازا بها، والتي يمكن قياسها بعلامات الفرد وتقديره الأكاديمي، وتفوقه وحصوله على درجات الشرف. ويرتبط إنجاز الفرد في العمل بالتحصيل والانجاز في الدراسة، ويتم تقيمها من خلال التقييم الذاتي أو نتائج تقدير المشرفين على العمل عن إتمام الفرد لمهامه. وكذلك النجاح في اختبار التحصيل للحصول على شهادة أو ترخيص لدخول العمل. ويعتمد التحصيل الدراسي على علامات امتحان الثانوية العامة بدرجة أعلى من اختبارات القدرات العامة أي الذكاء، وهي تعطى ضعف وزن مما تعطيه اختبارات القدرات العامة. كما أن هناك اختبارات للحصول على ترخيص مهني تعتمد على التحصيل الدراسي مثل مهن المحاسبة والفن والموسيقى والهندسة والطب وعلم النفس والتعليم والتمريض والسكرتارية والتقني في الأشعة وغيره من المهن.

ثالثا: الميول: Interests أن الميول مكتسبة من خلال مراحل الحياة، ولها دور هام في الاختيار المهني؛ خاصة إذ تعددت قدرات الفرد في مختلف المجالات، ورغم أن هناك علاقة دالة بين الميول والقدرات إلا أنها ليست عالية، وان الميول تختلف عن القدرات إذ أنها أعدت لترتبط بمهنة معينة، وتتعدد الميول بتعدد مجموعات المهن المصنفة حسب الاختبارات الأساسية في الميول المهنية؛ مثل اختبار سترونج كامبل واختبار كودر اللذان يقيسان الميول والنجاح بها، كذلك اختبار هولاند الذي يدرس الميول والكفاءات والمهن التي يرغب بها الفرد وصفاته الشخصية والتقدير الذاتي. ويقوم المرشد بتحديد ميول الفرد من خلال الاستفسار عن نشاطاته اليومية داخل المدرسة أو خارجها، وعن الأعمال التي قام بها، والمواد الدراسية التي يفضلها وطموحاته المستقبلية. وهناك أربعة مقاييس أساسية للميول المهنية وهي:

اختبار كودر للبحث عن مهنة *Kuder Career Search (KCS)*، يتعلق بالميول نحو الطبيعة، والميكانيكا، والحسابات، وتقنية علمية، وفن الإدارة والبيع، والتواصل، والموسيقى، وخدمات إنسانية، وأعمال مكتب. واستبيان سترونج للميول *Strong Interest Inventory (SII) Basic Interest Scale* يتضمن مقياس أولي للميول، ويتضمن الميول نحو الزراعة، والفن التطبيقي، والفن والرياضة وأعمال الكمبيوتر، والقانون والسياسة، والرياضيات، وأعمال الميكانيكية، والعلوم الطبية، والخدمات الطبية، والإعلان، والأعمال العسكرية، والموسيقى والدراما، والطبيعة، وخدمات المكتب، وإدارة المؤسسات والتحدث أمام الجمهور، والنشاطات الدينية، والبيع، والعلوم، والعمل الاجتماعي، والتدريس، والكتابة. وأداة كاليفورنيا لمسح التفضيل المهني *California Occupational Preference Survey (COPS)* تقيس ميول المهن الاقتصاد والاستهلاك، وأعمال خارج المباني، والتواصل، والعلوم وتطبيقات في العلوم، وإدارة الأعمال وتطبيقات في إدارة الأعمال، والفنون وتطبيقات في الفن، الخدمات وتطبيقات في الخدمات. واختبار هولاند لاستكشاف الذات *Self Search Directed* يرى بان الميول ترتبط بظروف الفرد ومفهومه عن ذاته، ويصنفها إلى ستة أنماط: النمط الواقعي والعلمي والاجتماعي والفني والمغامر والتقليدي. وسوف يتم توضح توجه هولاند في الفصل الثالث من هذا الكتاب. ويساعد المرشد في الاختيار المهنية بناء على نتائج المسترشد في اختبار الميول المهنية، وفي حال عدم الاتفاق بين ما يقوله المسترشد أثناء المقابلة ونتائجه على اختبار، ويناقش التعارض ويوضح ذلك للمسترشد، ويقوم بالاستفسار عن مستوى تحصيله وقدراته وخبراته السابقة للوصول إلى الأسباب.

رابعا: القيم: Values تعد القيم أكثر المتطلبات المهنية تعقيدا وتأثيرا في الاختيار المهني، ورغم أهمية القيم إلا أنها تهمل في بعض الأحيان لصعوبة قياسها والتأكد منها. وهناك نوعان من القيم:

1 - القيم العامة عند الفرد: هي موضحة بمقياس *(VS) Values Scale* وترتبط بقيم الحياة والعامة تتعلق بالخدمة، والتحصيل، والتقدم، والإيثار، والسلطة، والاستقلالية، والإبداع، والعائد المالي، وأسلوب الحياة، والنمو الشخصي، والنشاط الرياضي، والمكانة، والمخاطرة، والتفاعل الاجتماعي، والتنوع، وظروف العمل، والتميز الثقافي، والقوة الجسمية، والأمان الاقتصادي.

2 - قيم الدراسة: هي موضحة بمقياس *Study of Values(SV)* تتمثل بالقيم النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية. وقد يخلط المسترشد بين القيم والسمات والعوامل الأخرى مثلا حبه لمساعدة الآخرين،والذي يمثل ميل وفي نفس الوقت قيمة، وهنا يقوم المرشد بتوضيح العلاقة بين القيمة والاهتمام، إذ أن القيم تدفع الفرد للمساعدة بدرجة اكبر من الميول.

خامسا: الشخصية: Personality أن قياس الشخصية مجال هام منذ أكثر من *90* سنة، ومع أن معظم الجهود كانت على الشخصية غير السوية، وإعداد مقاييس التي تتعلق بها، مثل اختبار منيسوتا متعدد الأوجه، واختبار روشاخ، واختبار تفهم الموضوع، إلا أن هناك بعض المقاييس أعدت للشخصية السوية، منها المقاييس الآتية:

- اختبار كاليفورنيا النفسي: وهو من إعداد هاريسون جوف ويمثل مواقف واقعية، ويتكون من عشرين مقياساً لمعرفة الفروق في الشخصية، وهي تقيس صفات سوية لدى الفرد مثل ضبط الذات، والمرونة، وعادة تقارن نتائج المسترشد على الاختبار مع رأي الآخرين المحيطين به مثل الأصدقاء والمعلمين والأسرة.
- اختبار الشخصية العاملي وهو يمثل التحليل العاملي في النظرية الإحصائية، وهو يعتمد على صفات عمودية وأفقية على المقياس، ويوضح جانبي التطرف في المقياس، مثل بارد ودافئ، ومتسلط ومطيع، وخجول ووقح، وهي تستخدم في مساعدة الفرد في اتخاذ القرار المهني.
- اختبار ماير بريجز لأنماط الشخصية، وهي يمثل نظرية يونغ حول الأربعة الأنماط الأساسية للشخصية الإحساس والحدس، التفكير والانفعال، والفصل الرابع يوضح دور هذه النظرية في الإرشاد المهني.

الخطوة الثانية: الحصول على المعلومات عالم العمل: *Obtaining Knowledge about the Word of Work*. ترتبط الخطوة الثانية بمعرفة متطلبات العمل وأسباب النجاح فيه، وتوفر الفرص وعدم توفرها، والمساومات والتوقعات في مختلف توجهات العمل من مختلف مجالات

المهن. وهنا يكون للمرشد دورا رئيسا لمساعدة المسترشد في جمع المعلومات، وهناك ثلاثة جوانب للمعلومات المهنية:

اولا: انواع المعلومات المهنية Types of Occupational Information، وهي تتعلق بوصف المهنة، والمؤهلات المطلوبة، والمستوى العلمي، وظروف العمل، والراتب. وهناك عدة مؤلفات تعطي معلومات عن السلم المهني والمهن المتشابهة، من أهمها *Occupational Outlook Handbook 2000*، (*OOH*) كتاب خاص بالمهن، ويصدر كل عامين في الولايات المتحدة، وهو متوفر على الانترنت، ومرتبط بعدة اختبارات مثل اختبار كودر وهولاند، إلا أن المعلومات المتوفرة عن المهن قد تختلف من بلد إلى آخر حسب مجالات العمل المتوفرة، ولكن هناك عنصراً مشتركاً بين المهن مهما اختلف المكان. مثلا الموسرجي مهنة معروفة بأداء معين، إلا أن صاحبها في نيويورك يحصل على دخل أعلى من الموسرجي في إيوا، وكذلك في دول خارج الولايات المتحدة رغم أن طبيعة العمل واحدة.

ثانيا: نظم التصنيف المهني: Classification Systems يستخدم النظام لتسهيل عملية الحصول على المعلومات، وتم تصنيف المعلومات المهنية وفق نظم محددة، وهناك ثلاثة أنواع من نظم التصنيفات المهنية، بالإضافة إلى تصنيف هولاند للمهن، وهي:

النظام الأول: قاموس عناوين المهن: Titles Dictionary of Occupational، الذي تم تأليفه عام *1991* يتضمن *20.000* مهنة، منظمة وفق تسعة رموز. الرموز الثلاثة الأولى تشير إلى تنظم المجموعات المهنية، الأول منها يمثل احد التصنيفات التسعة، الثاني يقسم المهن إلى *82* قسم، والثالث يقسم المهن إلى *559* مجموعة، مثلا مهنة الإرشاد تتمثل بالأرقام الثلاث (*045*)، فإن (*0*) يرجع إلى نوع المهن اختصاصي تقنية وإدارية، وعندما يكون الرمزان (*04*) يرجعنا إلى مهن في علم النفس، لذا فإن الرموز (*045*) تعنى الإرشاد مهن في علم النفس.

الرموز الثلاثة التالية، ترتبط بكيفية أداء المهام للمهن، الرمز الرابع يوصف كيف يتعامل الفرد مع المعلومات، والرمز الخامس يوصف كيف يتعامل الفرد مع الأشخاص الآخرين، والسادس يوصف كيف يعمل مع الأشياء. الرموز الثلاثة الأخيرة: تشير إلى ترتيب عناوين المهن حسب الأحرف الهجائية.

النظام الثاني O×NET وهو يعتمد على قاموس العناوين، والذي ما زال يستعمل من قبل المرشدين والمسترشدين، وان معظم المقاييس الفت بناء عليه، إلا انه في عام *1998* وضعت الحكومة الأمريكية القاموس على الانترنت وأعطته مسمى*O×NET*، إذ قام مئات من الأشخاص في الولايات المتحدة في العمل على تحويله. وانه يحتوي على *1.1 72* مهنة، بدلا من *12.741* مهنة

فــي قاموســ المهن، ويمكن ان يرجــع الأشخاص الذيــن يستخدمون الانترنت فــي جمع المعلومات إلى*O×NET*، وتعتمــد علــى تصنيــف السداســي الأكــثر شيوعــا في قاموس العناويــن المهنية *of Occupational Titles Dictionary*، وهي:

1. صفــات العاملين وتتضمن القدرات اللفظيــة والعددية والإدراكية والمكانية، والقدرات نفس حركيــة، والتي تتمثل بالقدرة علــى استخدام اليد والأصابع، والقدرات الجسمية مثل القوة والتوازن، والتناسق أو التآزر. والقدرات الحسية السمعية والبصرية والكلام، والميول الستة كمــا هي عند هولانــد، ومستوى التحصيل، وأسلــوب العمل، والتوافــق والتأثير الاجتماعي والاستقلالية والذكاء العملي.
2. متطلبــات العمــل وتتضمــن المهــارات الأساسيــة: الاستيعاب والاستمــاع الفعــال والكتابة والتحــدث والرياضيــات والعلوم فــي معرفة محددة، ومتطلبات التعليــم، والعلوم الأساسية والتفكير الناقد، ومهارات عملية مثل التفكير الناقد والتعلم النشط واستراتيجيات التعلم، ومهــارات الأداء الاجتماعــي: الإقناع والنقاشــ وإعطاء تعليمات، وحــل المشكلات وإجراء الاختبار، ومهارات إصدار الحكم واتخاذ القرار وإدارة الوقت والمال.
3. متطلبــات الخبرة: توصف إعــداد محدد مأخوذ من خبرات الماضــي وشهادات الترخيص التي تستخدم فــي تحديد الأداء أو المهارة المطلوبة لدخول مهنة.
4. متطلبــات المهنة، التي تمثــل الأنواع العامة لنشاطات المهن، وهــي ترتبط بكيفية الحصــول على المعلومات التي يتطلبها العمل، إجراء عمليات العمل وتقييمها، وتنظيم سياق العمل في اتخــاذ القرار والتعيين واختيار العاملين وأساليب التواصل والتفاعل بين العاملين، ومواقف العمل والمتطلبات الجسمية وتقبل جدول العمل.
5. متطلبــات مهنة محــددة، تعتمــد على وصــف كل مهنة من حيــث المهارة والمعرفــة والأداء والواجبات والآلات والأدوات والتجهيزات.
6. صفات المهنة، وهي تضمن معلومات عن المهن مثل الفرص العمل المتاحة والراتب.

وهنــاك معلومــات أخرى يمكن الحصول عليها من خــلال *O× job titles* والتي تصف *14* صفة للمهنة التي يمكن الوصول إليها، وهي شبيه لقاموس عناوين المهن:

- الرقم، لكل مهنة رقم يتصل بمجموعة المهن ومجموعة المهن الفرعية.
- عنوان المهنة
- كتيب عناوين المهن

- الوصف المهني
- الدخل السنوي
- المستوى التعليمي
- والمعرفة والدراسة
- القدرات
- المهارات
- صفات الوظيفة
- دليل للاستكشاف المجموعات المهنية
- تصنيف البرامج التعليمية
- علاقتها بأسلوب قاموس عناوين الوظائف المكون من تسع رموز.

النظام الثالث: دليل استكشاف المهن يتضمن الدليل التعريف بالقدرات والميول والقيم والتحصيل الدراسي والصفات الشخصية المطلوبة للمهنة، مثلا المحامي يجب أن يتعلم القانون وكتابة مداولات، وهنا يسأل المسترشد نفسه أيحب أن يقوم بذلك، هل لديه القدرة على القيام بذلك، هل لديه الشخصية المناسبة والقدرات تتفق مع ظروف العمل.

ويستخدم هذا النظام ثلاث رموز رقمية، شبيه لرموز قاموس عناوين المهن، والاختلاف بان الرموز ترتبط بمتطلبات الميول لمختلف المهن، وأيضا يقسم المهن إلى اثني عشر مجالاً، وإلى 348 مهنة فرعية، وهو أسهل بالاستعمال، وهناك العديد من الذين يرغبون في الالتحاق بالعمل لأول مرة يمكنهم ان يستخدموه ويستفيدوا منه.

ان جميع النظم متداخلة وتوفر معلومات ومواد عملية وتعتمدعلى أسس علمية ومفيدة للمرشد وللمسترشد في اتخاذ القرار.

ثالثا: دمج المعلومات عن الفرد وعالم العمل Integrating Information about Oneself and the World of Work . أن فهم العلاقة بين الحقائق التي جاءت بالخطوة الأولى والخطوة الثانية والمواءمة بينهما؛ هو الدور الأهم للمرشد في الاختيار المهني، إذ أنه في الخطوتين السابقتين يصل الفرد إلى المعلومات عن ذاته وعن عالم العمل. أن هذا سهل من الناحية النظرية، الا انه قد لا تتفق الاستعدادات مع الميول أو مع التحصيل الدراسي أو القيم أو الصفات الشخصية، أو قد يتفق المسترشد مع اثنين منهما ويختلف مع الآخرين. هنا فإن مقابلة المرشد للمسترشد يجب أن توضح أسباب الاختلاف أو عدم المواءمة بين الخطوتين الأولى والثانية. وأن نظرية السمة

والعامـل معدة بطريقة جيدة وفق الخطوات السابقة. إلا أنـه بعد تطور تكنولوجيا المعلومات ظهر نظامـان لتطبيـق ما جاء بهـذه النظرية، وذلـك لتفسير العلاقة بـين الخطوتـين الأولى والثانية. وهمـا الاكتشاف *Discover* وسيجي بلس *SIGIPLUS* ويمكن من خلالهما الاختيار المهني، وكلاهما يعتمدان على قياس الميول والقيم وتقدير الذات، لكنهما لا تقيسا الصفات الشخصية، وخاصة تلك التـي تتم ملاحظتهـا أثناء المقابلة، والتي تساعد في عملية اتخاذ القـرار. فإن برنامج الاكتشاف *Discover* يمكـن المسترشد من وضع درجات باستخدام عدد مـن الأدوات مثل التي سبق شرحها. وان الميزة لهذين البرنامجين، أنهما معدان لمساعدة المسترشد فـي الانتقال إلى الخطوة التالية بعد إنهاء الخطوة التي يعمل بها، وهناك تفاعل بين الفرد والمهنة من خلال الكمبيوتر، إلا انه في حالة مواجهة صعوبات في اتخاذ قرار أو فـي المواقف الصعبة يحتاج لمراجعة المرشد للتوضيح.

قضايا في الإرشاد: أن نتائج الفرد على الاختبارات ليست نهائية؛ فقد تساعده في الاختيار المهني، إلا انه يجب أن يعرف بأنه قد يتعرض إلى مواقف ومتغيرات اخرى، كما انه تحدث تغييرات فـي المهن، لذلك عليـه زيارة المؤسسات أو التعرف على شخصيات مـن الميدان، وهنا دور أساسي للمرشد لتأكيد ذلك.

قـد يستفيد المرشـدون المبتدئون العمل من الاختبـارات، إلا أن هذا يمنـع استخدام انعكاس المشاعر وتكوين علاقة بين المرشد والمسترشد، لذا على المرشد أن يتدخل ويناقش المسترشد ويسأله عن خبراته السابقة بما يساعده في عملية اتخاذ القرار، والا يقتصر فقط على نتائج الاختبارات.

أن نظرية السمة والعامل غير نمائية، لا تركز على التغيير والنمو في الاستعدادات والتحصيل والميول والقيم والشخصية، لذلك على المرشد مناقشة المسترشد عن تطور هذه الصفات أو تغيرها في حياته. وأن اختلاف قيم المسترشدين عن قيم المرشد وخاصة ممن يسعون إلى المكانة والمركز والمال قد تزعج المرشد، لذلك يجب أن يكون المرشد واعيا لذلك، ويميز بين قيمه وقيم المسترشدين الذين يعدهم لمجالات عمل غير مجال عمله.



نظرية الانماط هولاند
Holland Theory of Types

نظرية هولاند Holland (منحى الأنماط):

جـون هولاند هو أحد العلماء الأمريكيين، وهو أستـاذ علم نفس في جامعة ميشيغان. صاحب نظريـة الاختيـار المهني التي وضحت اهمية العمل على نجاح المهـام المهنية والرضا والارتياح من خلال معرفة انماط الشخصية، والتي تبدأ بالمدارس، وبرامج التدريب، وميدان العمل. وهي نظرية معروفـة بانهـا أفضل نظرية في الإرشاد المهني، وأوسعها فـي اجراء البحوث، وتستخدم من قبل معظم المرشدين المهنيين. وهي مبنية على القول الشعبي، «إن الطيور على أشكالها تقع» أو «الطيور ذات الريش المشترك تطير بسرب معا». ويعد هولاند من أكثر علماء الإرشاد العاملين في الإرشاد المهنـي أهميـة؛ إذ قام بتطوير نموذج فـي تقييم ميول وشخصية الفرد المهنيـة، والبيئات المهنية، ووضع هولاند عام *1971* اختبار استكشاف الذات لأول مرة هو اختبار *Self Directed Search* ولاقى إقبـالا وترحيبا مـن العاملين في ميدان الإرشاد وعلم النفس والمجالات ذات العلاقة. وبني هولاند نظريته وفق أساسين، هما:

- المعلومـات المهنية: قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة فـي الإرشاد من خلال استخدام دليلـي البحـث عـن المهـن *Occupational finder* والبحـث التربـوي المهنـي *The Educational Occupational Finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن *of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم هولاند لأنماط الشخصية.

- الاختبـارات *The Role of Testing*، اعـد هولاند اختبار استكشـاف الذات بهدف استكشاف

الميـول المهنية، يحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحـدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفـات الشخصيـة، للعامليـن بالمجـالات المختلفـة، واختبار المهـن*VPI*، واختبـار الاتجاهات والاستراتيجيـات المهنيـة *CASI* ، الـذي يتضمـن نظـرة الراشدين للعمـل: الرضا لمهنـي، تنمية المهـن، والإساءة بالتواصل والالتزامـات العائلية، وأسلوب مواجهة الخطـر، والحدود الجغرافية .(*Holland, 1994*)

ووضح هولاند (*Holland, 1966*)الست أنماط الشخصية أو البيئات المهنية على النحو الآتي:

1 - الواقعي/الحرفـي: *Realistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد الفـرد صاحب الميل الواقعي في أداء عمله على التناسـق الحركي والقوة الجسمية، إلا أنه يفضـل المواقف التي تحتاج إلى علاقات الشخصية أو مهارات لفظية، ويميل إلى العمل في المختبرات أو المصانع، أي انه يستخدم الآلات والمعدات بمهارة يدوية أو جسدية بدرجة اكبر مـن غيره. وهو منساق وصريح وأمين ومتواضع ومادي وطبيعي غير متكلف ومثابر وعملي، وهو مرن وبسيط وخجول ومتزن ومقتصد.

2 - الباحـث: *Investigative Personality Type Environment and Behavior* يعتمد الفرد ذو الميل البحثي العلمي على التفكير في عمله أكثر من الاعتماد على السلوك أو الأداء العملي، ويعتمـد على التنظيم والفهم أكـثر من السلطة، ولا يهتم بالعلاقـات الاجتماعية، بل يهتم بالبحـث عن علل الأشيـاء وعلاقاتها، ومعالجة الأشياء المادية أكثر مـن الأمور العاطفية، ويفضـل العمـل كطبيب أو باحث أو مبرمـج حاسب، ويتصف بأنه تحليلـي وحريص وناقد ومحب للاستطـلاع ومستقل ومفكر وانطوائـي ومنهجي التفكير وبسيـط ومتواضع ودقيق وعقلاني ومتحفظ.

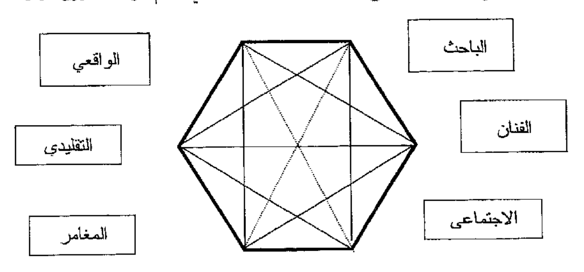
3 - الفنـان: *Artistic Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد صاحـب الميـل الفنـي علـى التعبير الجمـالي والتعبير عن مشاعـره الخاصة والتي تشبـع حاجاته، ويعبر عنها عن طريق تشكيل المواد أو الألحان المختلفة، ومنهم الرسام والمطرب والملحن والممثل. وهـو عاطفي ويعبر عن نفسه، ويتصف أنه مثالي وخيالي وغير عملي (غير مرن) ومندفع واستغلالي وحدسي (ذاتي) وانه غير منساق ويتصف بالأصالة ومعقد وغير منظم.

4 - الاجتماعـي: *Social Personality Type Environment and Behavior* يعتمـد الفـرد ذو الميـل الاجتماعي في تحقيق أهدافه المهنية على العلاقات الاجتماعية، لذا فهو لديه مهارة تكويـن علاقات اجتماعية وقدرة على حسن التعامل مع الآخرين وكسب ودهم، ويعمل على مساعدتهم ورفاهيتهم، يفضل العمل كمعلم أو اختصاصي اجتماعي او اختصاصي نفسي،

وهـو ودود وكريم ومساعد للآخرين ومثالي ومتبصر وعطوف ويتحمل المسؤولية واجتماعي ولبق ومتفهم ومتعاون ومقنع.

5 - التقليـدي: *Traditional Personality Type Environment and Behavior* يميـل صاحـب الميـل التقليـدي إلى الروتين في حياتـه، ولا يحب التغيير ويهتم بتنفيـذ القواعد والأنظمة بحرفيتهـا، ولديـه درجـة عالية من ضبـط النفس، ويحـب أن يعمل مع أصحـاب السلطة والنفـوذ، ويحب العمل بتنظيم الأشيـاء وترتيبها والتي تتعلق أعمـال السكرتارية والبنوك وإدارة الأعمال. وهو يتصف بأنه حي الضمير ومنساق / منقاد وحريص ومتحفظ ومحدود الطموح ومطيع ومنظم ومثابر وعملي وهادئ وغير خيالي وفعال.

6 - المغامر: *Personality Type Environment and Behavior Enterprising* يمتاز صاحب الميل المغامـر بالطلاقة اللفظية والتأثير في الآخرين والسيطـرة عليهم، وهو يميل إلى الأعمال الخطـرة وغـير العاديـة، ويعمل على إقنـاع الآخرين، ويفضـل العمل فـي مجـال السياسة والمحامـاة والصحافة ورجـال الأعمال. وهو يتصف بأنه مغامـر وطموح ويهتم بذاته فقط ومتسلـط ونشيـط ومتهـور ومتفائل، وهو يبحـث عن الملـذات وواثق من نفسـه واجتماعي ومحبوب ومعروف. ووضح هولاند (*Holland*، *1992*) العلاقة بين الانماط بشكل سداسي لبستـة الأنمـاط الشخصيـة أو البيئات المهنيـة، والشكل (*1*) يوضـح العلاقة بين مختلف الانماط أي العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية.



شكل (1): العلاقة بين انواع بيئات المهن والشخصية في نظام هولاند للميول المهنية

وفيما يلي توضيح للعلاقة بين أنواع البيئات المهنية والشخصية مستمدة من الشكل السداسي لنظام الميول المهنية عند هولاند أعلاه، وهي على النحو الآتي:

أنماط الشخصية	درجة الاتساق بين النمطين
واقعي باحث – واقعي تقليدي- باحث فنان- فإن باحث- فنان اجتماعي	عالي
اجتماعي فنان- اجتماعي مغامر- مغامر اجتماعي- مغامر تقليدي- تقليدي مغامر. واقعي فنان- واقعي مغامر- باحث اجتماعي- باحث تقليدي- فنان واقعي، فنان مغامر- اجتماعي باحث- اجتماعي تقليدي- مغامر فنان- مغامر واقعي. تقليدي اجتماعي- تقليدي باحث	متوسط
واقعي اجتماعي- باحث مغامر- اجتماعي واقعي- مغامر باحث- تقليدي فنان.	منخفض

المفاهيم الرئيسة في النظرية

البناءات التوضيحية Explanatory Constructs، هناك أربعة بناءات تساعد في تفهم نظرية هولاند في عملية الإرشاد، وهي ترجع للعلاقة بين الشخصية والبيئة المهنية تعني التطابق، والعلاقة بين ترتيب الأنواع تعني التفاضل، والعلاقة بين نوع وآخر تعني الاتساق، بالإضافة لمفهوم الهوية والتي ترتبط بأنواع الميول بدرجة اقل. وفيما يلي توضيحا لهذه المفاهيم الأربعة:

أولا: التطابق Congruence أن التطابق يعني وجود علاقة بين الشخصية والبيئة، والتشابه بين الشخصية والبيئة، فإن ذا الأسلوب الاجتماعي يتمتع بالعمل في البيئة الاجتماعية وكذلك ذوي الأنماط الأخرى ، فإن الشخص ذا الميل الاجتماعي لا يشعر بالراحة في العمل بالبيع والشراء، والشخص من بيئة المغامر لا يشعر بالراحة بعمل الباحث، والباحث لا يشعر بالراحة عند في القيام بالعمل الفني، وقد يشعر كل منهما بالإحباط، إن استخدام الرموز الثلاثة وفق نظرية هولاند يوضح درجة التطابق، فالرمز (ج وف) للشخصية يمكن أن يتطابق مع البيئة (ج وف)، وبدرجة اقل مع البيئة (ج وت)، كذلك فإن بيئة (ع ت و) لا تتلائم مع الشخصية (ج وف)، لذلك فإن درجة التطابق تنقص كلما تباعدت الرموز بين الشخصية والبيئة.

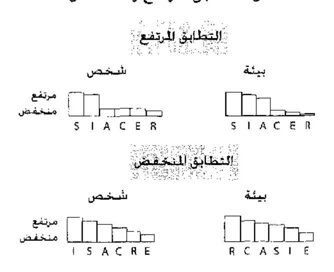
إن عملية التطابق هامة جدا في الإرشاد، وان على المرشد ان يقيم شخصية المسترشد ومساعدته على إيجاد البيئة التي تناسبه وان العمل على اكتشاف التطابق بين المهن هو ما يسعى للوصول إليه في جلسات الإرشاد، وان المرشد يساعد المسترشد على اختيار مهنته وفق درجة التشابه بين الشخصية والبيئة المهنية باستخدام الشكل السداسي عند هولاند.

ثانيا: التفاضل او التباين: Differentiation يختلف الناس في البيئات المهنية، فقد يختلفون في درجة وضوح في نوع أو نوعين، فقد يتشابه احدهم مع نوع محدد ، بينما آخرون لا يوجد اختلاف لديهم فلديه الميول والكفاءات في الست أنواع، إلا أن معظم الناس قد يكون لديهم نوع واحد أو نوعان أو ثلاثة أنواع من الميول، ويتضح دور الإرشاد أكثر مع المسترشدين الذين لا تتمايز لديهم الميول.

ثالثا: الاتساق: Consistency يشير الاتساق إلى التشابه والاختلاف بين أنواع الميول، سواء كان في الشخصية أو البيئة، عادة هناك اتساق بين بعض الأنواع وعدم اتساق بين أنواع أخرى.

والشكل(2) الاتي يوضح العلاقة بين الانماط الخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف

نظرية الأنماط عند هولاند
مثال للتطابق المرتفع والمنخفض



شكل (2): العلاقة بين انماط الشخصية والبيئة من حيث التطابق والاختلاف

رابعا: الهوية: Identity تشير الهوية إلى وضوح واستقرار غايات الفرد الحالية والمستقبلية، والاستقرار في البيئة المهنية، أن المؤسسات تحدد هويتها بالمهام والغايات للمهنة وللعامل الذي يقوم بها، وهذا يختلف عما جاء بأنواع الميول والبيئات المهنية عند هولاند، ويتم التعرف عليها من خلال أداة خاصة موقع مهنتي *My Vocational Situation* وضعها هولاند مع آخرين (*Holland، Daiger and Power، 1980*)

قضايا في الإرشاد: قدمت البحوث التي استخدمت نموذج هولاند في الإرشاد المهني أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في الإرشاد، إذ أن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا انه يجد المرشد صعوبة في استخدام

مفاهيم الاتساق والتفاضل.

الاختلاف بين نمط شخصية المرشد الذي يكون من نوع (ج م) أو(ج ع) أو (ج ف) والمسترشدين مـن أنواع شخصيات أخرى، قد تكون فـي الاتجاه الآخر، والأخطر هي قيم المرشد الشخصية في التفاعل مع المسترشدين. هذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات.

إن المسترشديـن الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ميل او ليس لديهم ميول محددة، يكون على المرشد أن يعمل على مساعدته في الحصول على خبرات جديدة ورغبة، وقـد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشديـن خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

دور المعلومات المهنية: قدمت نظرية هولاند معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال استخدام دليـي البحـث عـن المهـن *Occupational finder* والبحث عـن الدراسة والمهـن*The educational Occupational finder*، وقاموس هولاند لرموز المهن*of Holland Occupational Codes Dictionary* وتقسيم أنماط الشخصية.

ورغـم ذلك وجه نقـد لنظرية هولاند ؛ بانها لا تزود بمعلومات كافيـة عن المهن وتصنيفاتها، لذلـك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليـب أو مراجع أخرى لتنمية الهوية المهنية، وخاصـة فيمـا يتعلق بالتعليم والأسرة ومـكان السكن والمسؤوليات الشخصيـة والأسرية فقد قدم ريـردون ولنز (*Reardon and Lenz، 1998*) أفـكاراً مفيدة للمرشدين في استخدام نظام هولاند والتي تفيد في العمل مع كل المشكلات في كل الأوقات، بالإضافة عن المعلومات عن الخبرات.

دور الاختبـارات: اعـد هولانـد اختيار استكشاف الـذات*SDS* اختبـار استكشاف الميول، (*Self، Directed Search .1971*) يحتـوي هـذا الاختبـار على عدد من الفقرات تحـدد النشاطات، والمهن، والكفاءات، والصفات الشخصية، للعاملين بالمجالات المختلفة، واختبار المهن*VPI*، واختبار الاتجاهـات والاستراتيجيات المهنية*CASI* ، الذي يتضمن نظـرة الراشدين للعمل: الرضا المهني، وتنميـة المهـن، والأسلوب الأول عنـد الفرد، والإسـاءة بالتواصـل والالتزامات العائليـة، وأسلوب مواجهـة الخطـر، والحـدود الجغرافية. وتم تطبيـق نظرية هولاند فـي دراسات عـن المرأة في الثقافـات المتنوعة، كما تم استخدام نظرية هولاند في أكثر من *120* دولة، وهناك دراسات حديثة حول نظرية هولند تفيد باهميتها وسهولة الاستفادة منها.



نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر
Gardener Multiple Intelligences Theory

قدم هوارد جاردنر *Howard – Gardner* (*Gardner 1984*) عالم النفس في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية نظرية توضح بان الإنسان يملك عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا؛ أطلق عليها مسمى الذكاءات الإنسانية، التي اعتمد بها على علم الأحياء والأبحاث الثقافية، كما درس جاردنر نظرية قياس الذكاء المنظم في أعمال علماء النفس المعرفيين والتربويين وتطور نظرياتهم في الذكاء، ووضح الاختلاف الأساسي بين نظريات أسلوب التعلم ونظريات الذكاءات المتعددة: بأن أسلوب التعلم يهتم بالاختلاف في عمليات التعلم، بينما تركز نظرية الذكاءات المتعددة على المحتوى ونتائج التعلم. وهذا أدى إلى إعادة التفكير في الذكاء. وقد ذكر بداية أنها سبعة ذكاءات، ثم أضاف بعد ذلك ذكاءين: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، وخاصة نظرة المعلمين عن طلابهم، وقد وضحت الأساليب الملائمة للتعامل مع الطلبة وفق قدراتهم الذهنية. كما شكلت هذه النظرية تحديا للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي يعترف بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفرد في مختلف مراحل حياته. فلقد جاء بنظرية الذكاءات أنواع متعددة من الذكاءات وأسلوب استخدامها، وإن إفساح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور يفيد تطور المجتمع وتقدمه(*Checkley،1997*) .

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيرا جديدا لقدرات الفرد الفطرية، وأوضحت اختلاف القدرات الخاصة بين الأفراد بعمر مبكر وحددت أساليب التعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية،

إذ وضحـت نظرية الذكاءات وجود اختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات تبدأ في مرحلة عمرية مبكرة، وفي أسلوب استخدامها والحاجة إلى إعطاء الفرص لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد الفرد أولا وتطور المجتمع وتقدمه ثانيا.

وقد عرف جاردنر(*Gardener & Hatch, 1989*) الذكاء، بأنه القدرة عل حل المشكلات وإنتاج مـواد لها قيمة في الثقافة والزمان الشخصي، وتوضح نظرية جاردنر بأنه لدى كل الفرد ذكاءات تختلف في ترتيبها لديه، ويختلف الأفراد في ترتيب هذه الذكاءات بينهم، وقدم تعريفا لأنواع الذكاءات التسعة كالآتي:

1 – الـذكاء المنطقي والحسابي: هـو القدرة على اكتشـاف النماذج، والأسبـاب الاستنتاجية، والتفكير المنطقي، ويصاحب الذكاء التفكير العلمي والرياضي.

2 – الذكاء اللغوي: يتضمن البراعة والتفوق اللغوي، ويشمل القدرة على استخدام اللغة بفاعلية للتعبير عن النفس بالنثر أو بالشعر، وتستخدم اللغة كأداة لاستدعاء المعلومات.

3 – الـذكاء المكاني (الفضائي): هو قدرة الشخص على استخدام وابتكار الصور العقلية لحل المشكلات وهذا العامل ليس مرتبطاً بالعامل البصري ، وقد نوه جاردنر بأن الذكاء المكاني موجود لدى الأطفال المكفوفين.

4 – الـذكاء الموسيقـي: يشمـل القدرة على تميـز اللحن وتأليفـه وتركيبه، ودرجـة النغمة فيه والإيقـاع، وأن الوظائـف السمعية مطلوبة هنـا ليتمكن الشخص مـن أن يطور هذا الذكاء المرتبط بالنغمة واللحن. ولكنها غير مطلوبة لمعرفة الإيقاع.

5 – الـذكاء الحسـي الرياضي: القدرة على استخـدام القدرات العقلية للتوافـق والتنسيق بين حـركات الجسم. وهذا الذكاء تحـدى الاعتقاد السائد بان الـذكاء العقلي والجسمي غير مرتبطين.

6 – الـذكاء الشخصـي: القـدرة على فهـم الشخص لمشاعـره ودوافعه، وهذا الـذكاء مرتبط بالقدرة على التصميم والعزم لأنهما مرتبطان بشدة بالثقافة.

7 – الـذكاء الاجتماعي: القدرة على فهم مشاعر ونوايا الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ليتجاوب معها بفعالية وكفاءة عالية.

8 – الذكاء البيئي(الطبيعي): القدرة على تمييز الكائنات الحية (الحيوانات والنباتات) وغير الحيـة مثل المعـادن والصخور وتصنيفها والشعـور بالأحداث في عـالم الطبيعة مثل تغير التضاريس، والضغط وحركة السحب.

9 – الذكاء الوجودي: هو التأمل في الحياة والموت ومصير الكائنات الحية، والحقائق الأساسية، ويتوقف عن الأسئلة لشعوره بالاستيعاب، ويقوم بمناقشة المسائل الفلسفية والغيبيات.

ذكر جاردنر بأنه على الرغم من الذكاءات السابقة منفصلة من الناحية التشريحية، إلا أنها نادرا ما تكون منفصلة، وأن الذكاءات تعمل متحدة وتكمل بعضها ليطور الشخص مهاراته الشخصية أو حل مشكلاته. مثال: الراقص لا يبدع في عمله إلا إذا كان لديه: (*1*) ذكاء موسيقي عالٍ لفهم الإيقاع والنغمات الموسيقية. (*2*) ذكاء اجتماعي ليدرك كيف يستطيع إلهام وتحريك مشاعر المشاهدين العاطفية خلال تحركاته. (*3*) ذكاء رياضي يزوده بالتناسق والتوافق الحركي لتكملة حركاته بنجاح.

وبعد تأسيسه العلمي للنظرية عمل جاردنر وزملاءه (*Krechevsky، and Gardner، 1998 Feldma*) على إمكانية تطبيقها من خلال عدد من المشاريع منه: «مشروع الطيف" الذي يهدف إلى بناء مقاربة جديدة حول التقييم ووضع برنامج تعليمي يلائم السنوات المبكرة وفترة ما قبل المدرسة. ويقوم هذا المشروع على مبدأ أساسي مفاده أن كل طفل يظهر ويوظف مجموعة من الذكاءات، إن لم يكن من الممكن تحديد مدى قوتها فمن الممكن دعمها وتطويرها من خلال النشاطات والمجالات التي يتفوق فيها الطفل، وبواسطة برنامج تربوي مناسب ومتميز. ومشروع (*Key School*) يتعلق بالتعليم الأساسي، ومشروع *(Practical) Intelligence For School* الذي يقدم برامج للمستوى الأول من التعليم الثانوي، ومشروع (*Arts Propel*) برنامج موجه لتلاميذ المستوى الثانوي الثاني.

إن مقياس الذكاء العقلي العام يهتم ببعض قدرات المتعلم كالقدرة اللغوية والمنطقية والرياضية ويهمل قدرات أخرى عديدة، على الرغم من قيمتها في المجتمع؛ اذ اهتمت نظرية الذكاءات المتعددة بعوامل الجدة والأصالة في تعاملها مع المتعلمين، وفهم طبيعتهم وأساليب تعلمهم المختلفة، وكذلك دورها في تحسين المردودية التعليمية/ التعلمية.

ونبه ثورندايك سابقا إلى تصنيف الذكاء إلى ثلاثة أنواع متعددة، وأما ثرستون فنظر للذكاء على أنه مجموعة من القدرات العقلية صنفها سبعاً، ومجموعها يكون الذكاء العام، أما جيلفورد فيرى أن هناك ثلاثة أنواع أساسية من أوجه الذكاء تتضمن العديد من الذكاءات الفرعية، وأما فؤاد أبو حطب فقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع؛ معرفي واجتماعي ووجداني. وأعاد التصنيف في عام *1978* إلى سبع فئات: جسمي وحركي وإدراكي ورمزي وانفعالي وشخصي واجتماعي (أبو حطب، *1996*).

تعد نظرية جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس، فهي

تكشـف مواطن القـوة والضعف عند المتعلم، ويرى جاردنر أن الـذكاء عبارة عن تسع قدرات تمثل الـذكاء العام عند المتعلـم والذكاء عنده عبارة عن مجموعة من المهـارات تمكن الشخص من حل مشكلاتـه وكذلك القـدرات التي تمكن الفرد من إنتـاج ماله وتقديره وقيمته فـي المجتمع. وكثير مـن النـاس يتساءلون لماذا يصـر جاردنر علـى تسميتها ذكاءات بـدلاً من مواهـب، " وقد أجاب جاردنر: "لقد قصدت أن أكون إلى حد ما استفزازياً، فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات فلا ارى انني اضفت شيئا، والعاملون بمجال علم النفس والتربية على دراية بتنوع الكفايات والقدرات الخاصـة، وربطهـا بمرحلة عمريـة ما بعد المراهقة وكمـا يعرفون بوجود الموهبـة، ولكن بتسميتها ذكاءات فـإني أقول لقد اتجهنـا إلى تحديد تنوع أساسي وقاعدي يسمـى ذكاء، وأن هناك بالفعل عـدداً من الـذكاءات بعضها لم يذكر قط على أنـه ذكاء.ولكي أقدم أساساً نظريـاً سليماً وعميقاً لوضـع اختبـارات أساسية لكل ذكاء، والصمـود أمام التحقق منه، ولتعـرف بأنه ذكاء بحق وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي وذلك بإستخدام المحكات التالية:

1. إمكانيـة عـزل الـذكاء نتيجة تلف الدمـاغ: فالشخصـ المصاب بتلف فـي الفص الجبهي الأيسـر لديه تلف في الذكاء اللغوي فيجد صعوبة فـي التحدث، ومع ذلك يظل قادراً على حل المسائل الرياضية ... الخ، فهناك ثمانية أنظمة مخية مستقلة استقلالاً نسبياً.
2. وجـود الأطفال غـير العاديين مثل (الطفل المعجـزة): فهناك فئة ترسـم رسماً فائقاً غير عـادي وآخـرون لديهم ذاكـرة موسيقية مذهلة يلعبـون قطعة موسيقية بعـد سماعها مرة واحدة، وهناك عباقرة في الرياضيات ومع ذلك علاقتهم بأقرانهم ضعيفة.
3. إن كل نشـاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي، فالخبرة الموسيقية تبقى قوية من الصغر وحتى التقدم في السن أما الرياضيات المالية فلا تظهر في وقت مبكرة ولكنها تبلغ الذروة فـي وقت مبكر نسبياً، بينمـا القدرة اللغوية قد تستمر إلى ما بعـد السبعينات، فالفرد قد يصبح روائياً ناجحاً أو شاعراً بعد الخامسة والسبعين.
4. إن الـذكاءات لها تاريخهـا التطوري، فيمكـن دراسة الذكاء المكاني مـن رسومات الكهف القديمـة، ويمكن استخدام الذكاء المكاني اليوم في صناعـة الأفلام وتكنولوجيا الأقراص المدمجة.
5. إن المقاييـس القديمة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال يضم اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني مثل ترتيب الصور والذكاء الجسمي مثل تركيب الأشياء.
6. إن الدراسـات السيكولوجية التجريبية تدعم هذه النظريـة؛ فالناس قد يستطيعون إظهار

مستويات مختلفة من الكفاءة عبر الذكاءات التسعة في كل مجال معرفي، والفرد قد يتقن مهارات محددة مثل القراءة ويخفق في مجالات أخرى.

7. إن المكونات بالنسبة للذكاء يمكن تحديدها عبر مجموعة من العمليات والإجراءات، فالمكونات بالنسبة للذكاء الموسيقي مثلاً الحساسية لطبقة الصوت والقدرة على التميز بين البنيات الإيقاعية المختلفة وفي الذكاء الجسمي الحركي القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين.

8. إن أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وفق نظرية جاردنر هي قدرة الفرد على استخدام الرموز، فلكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة، فبالنسبة للذكاء المكاني أنساقه الرمزية هي القدرة على استخدام الرسوم البيانية واللغات الرمزية (جابر، *1988*).

ذكر جاردنر بأن بلورة هذه الذكاءات تتطلب جهداً ذاتيا من الطالب للاستفادة منها، وأن هذا يتطلب التنوع في فرص تعليمية- تعلمية، لتحقيق استفادة المتعلمين من قدراتهم وإمكاناتهم ومفهوم الذات الأكاديمية التي تساعد في الاستفادة من هذه الذكاءات، التي أكد أهميتها شافلسون وزملاؤه لارتباطها بالمواد الأكاديمية والمقررات الدراسية(*et al., Shavelson 1976*). وكذلك بينتريش ودي جروت (*Pintrich & De Groot, 1990*) أكدا أن كفاية الذات الأكاديمية تتبئ باستخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية والمنظمة للذات في البيئة الصفية، وتتبئ باشتراك الطلبة بعملية التعلم والإنجازات الأكاديمية. خاصة أن الذات تنظيم عقلي معرفي مرن تتشكل من الخبرات الحياتية وبخاصة الذات الواقعية التي تشمل إدراك الفرد لمظهره وقدرته ودوره، وقيمه ومعتقداته وطموحاته، وعلاقاته الاجتماعية، وتتضمن المدركات والصور التي يعتقد الفرد أنها خصائص ذاته كما يدركها وليس كما يرغبها، وان الذات الأكاديمية ترتبط بإمكانات الفرد الدراسية وقدرته على أداء مهمة أكاديمية معطاة له (*Schunk,1991*). وجاء عند باندورا (*Bandura, 1997*) صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطلبة الذين يطورون قدرتهم يكون أداؤهم في الاختبارات التي تقيس الأداء أفضل، لان معتقداتهم عن كفايتهم تساهم في الأداء الأكاديمي أكثر من القدرة العقلية. ووضح باندورا (*Bandura 1998*)، كفاية الذات؛ بأنها الأحكام الشخصية للفرد حول قدراته في تنظيم وتنفيذ مسارات الحدث للحصول على أنواع معينة من الإنجازات التعليمية، ويرى بان أصحاب الذات الأكاديمية العالية يتصفون بالعمليات الفكرية المتطورة، واستخدام المهارات المعرفية الإدراكية بفاعلية والمثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات، ولديهم دافعية داخلية ويضعون الأهداف التي تقود إلى تحقيق غايات يصبون إليها، ويتميزون بالتخطيط وتنظيم الوقت والتغلب على العقبات بالجهد المتواصل. ذكر جاردنر بان

الـذكاءات تتوفـر بدرجات متفاوتة عند الشخص الواحد كما تتفـاوت بين الأشخاص. ويتميز احد الطلبة في المرحلة الدراسية الثانوية بذكاء ما بدرجة اكبر من ذكاء آخر، وهذا يجب أن يستغل في توجيهيه إلى التخصصات الدراسية التي تتناسب مع هذا الذكاء.

وتم تطبيـق أفكار الـذكاءات المتعددة في المواقـف الدراسية لما تعود به مـن فوائد مهمة على الطالـب وتزيد من دافعيته وانخراطه الأكاديمي. وطبقت نظرية الـذكاءات المتعددة في تشخص المناهـج والدروس لتمكين الطالب من تقوية قدراته العقليـة كوسيلة لتفوقه في الإنجاز الأكاديمي وتحقيـق النجـاح الشخصـي. وأكـدت الجمعيـة الوطنيـة لمـدراء المدارس الثانويـة (*National Association of Secondary Schools Principals*) اهميـة اختبـار الـذكاءات المتعـددة فـي تقييم أسلوب التعلم لأنها أداة مختصرة وتوفر الوقت وذات كفاءة لتحدد أفضل أسلوب للتعلم والذكاءات المتعـددة لدى الطلبة، وأنها عملـت على استخدام المعلومات الناتجة من هـذه الأداة مع المعلومات الأكاديمية الناتجة من علامات اختبار مستوى الإنجاز ومتوسط التحصيل (*GPA*) لتحليل العلاقة بـين أسلـوب التعلم والذكاءات المتعددة والإنجـاز الأكاديمي. واجرت الجمعيـة الوطنية دراسة تم فيها سؤال الطلاب/الطالبات كيف يرون أنفسهم كمتعلمين بصريين، سمعيين، حسيين/حركيين، تحليليـين أو شاملـين، أو يفضلوا الدافع ذاتي أو مع الآخريـن، أي يعملون بأنفسهم أو مع الآخرين، أو يفضـل التعلـم داخل الصف او خارجه، وهـل يفضلون الجو الهـادئ أو الصخب عند الدراسة. وتم سؤال الطلاب كيف يعتبروا أنفسهم طلاباً مثابرين ومسلين؟ وهل يحتاجون التلقين (الإلقاء) أو استخـدام المـواد عند الشرح. اي تم قياس الذكاءات المتعـددة: اللغوية والمنطقية وحس/حركية والموسيقيـة والذاتية / الشخصية، والاجتماعية ووالجودية والطبيعية. تم في هذ الدراسة التحقق مـن صدق الأداة عـن طريق المقارنة بين نتائج أسلوب التعلم للأداة مـع نماذج أسلوب التعلم التي طورتها الجمعية الوطنية لمدراء المدارس الثانوية (*Keefe et al, 1989*). وفي دراسة (*Armatrong, 1994*) تمـت مقارنة نتائج الذكاءات المتعددة لجاردنـر مع قائمة الذكاءات المتعددة من تصميمه، والتـي جمعت من الطلاب الجامعيـين وطلاب الدراسات العليا، وقد وجـدت دلالة ارتباط موجبة *375*، عنـد مستـوى *0*، *0.001* بين الأداة (*NASSP*) وقائمـة (*Armatrong*)، وتم التحقق من ثبات الأداة في سبع مدارس ثانوية، وهي موجبة *796*. ودالة عند مستوى *0.001*، ووضحت نتائجها وجود علاقـة ارتباط بين أسلوب التعلم/الذكاءات المتعددة والإنجاز الأكاديمي. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتـين: مجموعة إناث ومجموعة ذكور للقيام بتحليـلات إضافية. وبعد دراسة البيانات وجد الباحث ظهور علاقات ذات دلالة لدراستها. وتم تصنيف الطلاب من عالي – متوسط – منخفض فـي البيانات الأكاديمية، وتم تشكيل جداول الاحتمـالات مع بيانات الأداة، واتضح من المتوسطات وقيـم اختبار "ت" وجود اختلافات دالة احصائيـا بين علامات الأداة والإنجاز الأكاديمي للذكور

والإنــاث. وتم حســاب النسبــة بالاعتماد على الإنجــاز الأكاديمي للطلاب وإجاباتهــم فــي الأداة، واتضح من النتائج ان هناك فروقاً بين الذكور والإناث.

يعــد نمــوذج المدرســة الشاملــة (*Comprehehsire school*) الــذي يقبل الطــلاب من مختلف القدرات التعليمية ويمتزج بها المناهج الأكاديمية بالدراسات العملية والمهنية ووجود برامج بقاعدة واسعــة من المقررات الإلزامية والتشخيصية والاختيــارات التي تقدم للمعلمين بمستويات متدرجة تتناســب مع ميول الطلبة وقدراتهم، وتتبع المدرسة الشاملة نظاماً يسمح للطلبة بتجربة اختيارهم بحيــث يكون اتجاههم لتخصص معين مبني على خبرتهــم بميولهم مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم وحسن توجيههــا. وكذلك نظام الساعات المعتمدة (*Credit hour —System*) في المدارس الثانوية التــي تقدم برنامجاً تربوياً شاملاً متكامــلاً ومتوازناً يتضمن الجوانب الأكاديمية والمهنية والفنية، ويتيــح للمتعلمين فرصاً متعددة لاختيار المقررات الدراسيــة التي تتناسب مع استعدادهم وميولهم وقدراتهــم (يونسكــو، *1993*). إن نظريات الــذكاء المتعــدد إيجابية ومفيدة وبخاصــة في ميدان التعليــم، فيختلف الأفــراد من حيث ميولهم واتجاهاتهم وقيمهــم وشخصياتهم، ويختلفون بأنواع الذكاء التي يملكونها، الأمر الذي يفتح المجال أمام المربين لاستثمار جميع النشاطات العقلية التي يملكها هؤلاء الأفراد والعمل على تنميتها ورعايتها.

نظرية جاردنرز والإرشاد المهني

تهتــم جميــع دول العــالم اهتماماً كبــيراً بالتعليم الثانــوي وبنيته ومناهجــه لمواجهة تحديات القــرن الحــادي والعشريــن وأساليب الحياة فــي هذا القرن وقيمتهــا الجديدة التــي ستؤدي إلى أهــداف جديــدة وبنــى ومحتويات جديــدة للتعليم والتعلــم. وتجري الــدول المتقدمــة الدراسات والأبحــاث لتعــرف افضــل المناهج الدراسيــة وأساليبهــا في عمليــة التعليم والتــي تنتهي بصقل قــدرات الطالــب وتوجيــه باختيــار الدراســة او المهنــة التــي تتناســب معهــا، والتــي تكــون وراء نجاحــه المهنــي فــي المستقبــل، وتنعكس علــى حياتــه اليوميــة. وبالتــالي تنعكس علــى المجتمع. وقــد اهتمــت جميع دول العــالم المتقدم بالموهبــة والقدرات ســواء أكان الذكاء العــام او القدرات الخاصــة، وتطويــر المقاييــس التــي تساعــد علــى تعــرف اصحابهــا وتوجيههــم دراسيــا ومهنيا.

إن بنــاء المناهج الدراسية يعدّ ركنــاً أساسياً في تحقيق مطالب نمو المتعلمين واكتساب الخبرة والدافعيــة والميــول والاتجاهات. وتعــد نظرية الذكاءات المتعــددة من النظريــات الحديثة منذ أن تحــدث عنها جاردنــر لأول مرة *1983*، ويرى جاردنر ان مفهوم الــذكاء القديم ينادي بالثبات على مبــدأ العامــل الواحد مثل ألفرد بينيه الــذي استخدم درجة مفردة لتقرير القــدرة العقلية ولويس تيرمــان الــذي قال إن الفرد يكــون ذكياً بقدر ما يكون قــادراً على التفكير المجــرد. ويرى جاردنر

بـان تعدد الذكاءات يقوم على أسس بيولوجية وثقافية ويؤكد بأن التعليم السياقي هو الذي يحقق النجاح في النظام التعليمي (*Gradner، 1984*)، ودعم جاردنر نظريته بالنقاط الاتية:

*1*ـ يمتلك كل شخص الذكاءات الثمانية كلها، وبعض الناس يمتلكون مستويات عالية جداً من الأداء المهني في جميع الذكاءات من أمثلة الشاعر جوهان، وبعضهم يمتلكون مستويات منخفضة جداً من الأداء المهني منها كبعض المعاقين.

*2*ـ معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا تيسر له التشجيع والإثراء والتعليم (برنامج سوزوكي لتنمية المواهب).

*3*ـ تعمل الذكاءات معاً بطريقة مركبة.

*4*ـ هناك طرق كثيرة تكون فيها ذكياً في كل فئة، فكل فرد يظهر مواهبه في الذكاءات ويربط بينها بطرق متنوعة.

واستناداً إلى ذلك، فإن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي:

*1*ـ الفطرة البيولوجية (الوراثة والعوامل الجنينية(.

*2*ـ تاريخ الحياة الشخصية ويضم الخبرات مع الوالدين والأقارب والأصدقاء.

*3*ـ الخلفية الثقافية والتاريخية، وتضم المكان والزمان حيث ولدت ونشأت، وطبيعة التطورات الثقافية والتاريخية وحالتها في المجالات المختلفة (جابر، *2003*)

وضع جاردنر (*Gradner, 1992*) توزيعا للمهن على أساس الذكاءات المتعددة يتضمن ثمانية انواع، وذلك على النحو الآتي:

1 – الجسمي الحركي *Physical Motor* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثل أو رياضي أو نجار أو مصمم ألعاب كمبيوتر أو حرفي أو راقص أو طبيب الرياضة أو ميكانيكي إطفاء أو حارس غابات أو صائغ أو ميكانيكي أو درب شخصي أو معلم التربية الرياضية جواهرجي أو أخصائي الترفيه أو معالج طبيعي أو جراح أو مدرس يوجا.

2 – الشخصي *Intrapersonal* يختار صاحبه من إحدى المهن؛ ممثل أو فنان أو مرشد مهني أو خبير استشاري أو أخصائي في علم الجريمة أو معالج الطاقة أو متنبيء مستقبلي أو ضابط استخبارات أو مرشد أشخاص أو فيلسوف أو مخطط برنامج أو مقاول أو أخصائي نفساني أو طبيب نفسي أو صاحب أعمال التجارية الصغيرة أو المالك أو المستشار الروحي أو عالم الدين أو المعالج أو الكاتب أو مرشد الصحة النفسية.

3 – البصري المكاني *Visual/Spatial*، يختار صاحبه من إحدى المهن؛ معد نماذج ثلاثية

الأبعـاد، أو المعمـاري أو الفنان أو مبرمج الكمبيوتر أو المهندس أو صانع الرسوم المتحركة أو الفنـان أو مصمم ديكورات داخلية أو المصـور أو الميكانيكي أو الملاح أو ربان السفينة أو العامـل في الهواء الطلق أو كابتن أو النحـات أو المخطط الاستراتيجي أو المساح الحضري أو مخطط موقع الانترنت.

4 – الاجتماعـي *Interpersonal*، يختـار صاحبـه من إحـدى المهن: ممثـل أو إداري أو مسؤول الاتصـالات أو ضابـط الصراع أو أخصائي توجيه سفن، أو مدير عملاء، أو مساعد طبيب أو دليـل المجموعات، أو مديـر الموارد البشرية أو متخصص بالتسويـق أو ممرض أو مدير مجموعات السلام أو سياسي أو نفساني أو زعيم ديني أو يعمل بالدير أو أخصائي اجتماعي أو معلم أو مشرف تدريب أو مرشد سياحي أو جرسون /نادل.

5 – الطبيعـي *Naturalist* يختـار صاحبه من إحدى المهن: محلل نوعية الهواء أو فني أخصائي بصحـة حيوانـات، أو الانثروبولوجي أو الفلكـي أو عالم نبات أو مـدرب الكلاب أو محامي البيئة أو مزارع أو حارس غابات أو بستاني أو جيولوجي أو مصور الطبيعة أو طبيب بيطري أو أخصائـي حدائق طبيعية، أو باحث مياه جوفية أو عالم البيئة البرية أو الطبيب البراري أو دليل الحياة البرية.

6 – المنطقـي / الرياضيات *Logical–Mathematical* يختـار صاحبه من إحدى المهن: مدقق أو محاسـب أو مراجع الحسابـات أو محلل كمبيوتر أو فني كمبيوتـر أو مبرمج قاعدة بيانات أو اقتصـادي أو مباحث أو مهندس أو محامي أو عالم رياضيات أو محلل شبكة الانترنت أو طبيب أو فيزيائي أو باحث أو عالم أو خبير إحصائي أو ماسك الحسابات.

7 – اللغوي اللفظي *Verbal –Linguistic* يختار صاحبه من إحدى المهن: أخصائي اتصالات أو محامـي أو ممثـل كوميدي أو نائب مدير المتحف أو محرر في النشر أو مؤرخ أو صحافي أو وكيل أعمال أو أمين مكتبة أو استشاري تسويق أو مذيع أو شاعر أو سياسي أو معالج الكلام أو مضيفة حوار أو مدرس أو مترجم لغة أو كاتب.

8 – الموسيقـي *Musical* يختـار صاحبه من إحـدى المهن: منظم السمـع أو مدير فرقة/ جوقة أو معـد تسجيـلات موسيقية أو معد قرص موسيقي أو مستشار مخيـم موسيقي أو مخيم كوميديـا أو ناقـد موسيقي أو محـرر الصوت أو محامي الموسيقـى أو أمين مكتبة الموسيقى أو ناشـر الموسيقـى أو تاجر تجزئة للموسيقـى أو مدرس الموسيقى أو معالـج بالموسيقى أو موسيقار، أو مؤلف البيانو أو مهندس تسجيلات أو مغني أو معالج الكلام أو مقلد الأصوات.

9 – الوجودي *Existentil* يختار صاحبه من مهن تتعلق بالتأمل بالحياة والموت ومصير الكائنات

الحية، والحقائق الأساسية، والمسائل الفلسفية والغيبيات.

قضايا في الإرشاد: قدمت البحوث التي استخدمت نموذج جاردنر في المجال التربوي أساليب وتفسيرات مختلفة تلقي الضوء على مدى الاستفادة منها في دراسة سلوك الفرد، وخاصة فيما يتعلق بتميزه ، إذ إن النظرية قدمت تفسيرات وتوجهات وأدوات تساعد المرشد والمسترشد، إلا أن المرشد يجد صعوبة في تفسير مختلف انماط المهني، إذ النظرية لم تتعرض مباشرة إلى الإرشاد المهني وان ربط جاردنر بين الذكاءات المتعددة والمهن المناسبة لها.

يتطلب الاختلاف بين ذكاءات المرشد والمسترشدين الحذر في عملية التعامل مع الاتجاه الآخر من المسترشدين، والأخطر في التفاعل مع المسترشدين، وهذا يتطلب من المرشد أن يكون على وعي من هذه الاختلافات. إن المسترشدين الذين يواجهون صعوبة في الاختيار يكون لديهم أكثر من ذكاء أو ليس لديهم ذكاءات محددة لمهن هم يفضلونها، ويكون على المرشد أن يعمل على المساعدة في الحصول على خبرات جديدة ، وقد يشعر المرشد بالإحباط من مثل هؤلاء المسترشدين خاصة من لا يرغب في اكتساب خبرات جديدة، لذلك يجب أن يتعلم المرشد أن يكون أكثر صبرا مع هذه الحالات.

إن نظرية جاردنر لا تزود معلومات كافية عن المهن وتصنيفاتها، لذلك يجب أن يضع المرشد في اعتباره استخدام أساليب أو مراجع أخرى لتنمية النشاطات المهنية، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم والأسرة ومكان السكن والمسؤوليات الشخصية.

دور المعلومات المهنية: قدمت نظرية جاردنر معلومات مفيدة في الإرشاد من خلال المشاريع التي تقدم بها لمختلف المراحل الدراسية، الا ان على المرشد الرجوع الى ما توفره المدراس من مراجع وأدلة أنظمة حاسوبية في الإرشاد المهني، وخاصة المرشد في الدراسة والمهن *The Educational Occupational Finder*.

دور الاختبارات: اعد اختبار الذكاءات المتعددة، وهو متوفر بالعديد من اللغات ومنها اللغة العربية، ويحتوي هذا الاختبار على عدد من الفقرات تحدد الذكاءات وربطها بالمجالات المهنية المختلفة، ويمكن تطبيق تلك الاختبارات على كل من الذكور والاناث، وقد تم تطبيقه في الثقافات المتنوعة.



الباب الثالث

النظرية التحليلية في الإرشاد المهني



نظرية الأنماط عند ماير بريجز
Myers Briggs Type Theory

تقــوم نظريــة الانماط عند مايربريجز على نظرية يونــغ، وسنعرض لنظرية يونج اولا ثم لماير برجز.

كارل جوستاف يونغ واحد من أهم المفكرين السيكولوجيين في القرن العشرين، ولد كارل في السادس والعشرين من يوليو عام *1875* فــي سويسرا، ونشأ وحيدا أثناء عمله في زيورخ وباريس، وأعجــب يونــغ بفرويــد وأخذ يطبق أفكاره فــي اعماله. بدأ فــي مراسلته حتى التقى بــه في فينا وأصبحــا صديقين واستمرت الخطابات بينهما لمدة *7* سنوات. رشحه فرويد ليرأس المعهد القومي للتحليــل النفســي عام *1911*. اختلف مع فرويــد على مفهوم الليبدو فضعفــت العلاقة بينهما حتى قــدم استقالته مــن رئاسة المعهد، فانقطعــت العلاقة بينهما عام *1914*. نــال يونغ اعجاب الجميع كطبيــب نفسي ونال الفخرية لمدينة زيورخ والدكتــوراه الفخرية في الادب من هارفارد وأكسفورد، وقد جمعت كتاباته في *20* مجلداً ومات عام *1961* في منزله.

تعــد نظريــة كارل يونــغ *Carl Jnng* منــذ عام *1921-1971* مــن أهم ما قدم فــي علم النفس التحليلــي في تحديد نماذج الأنماط السيكولوجية للشخصية وربطها بأسلوب حياة الفرد، إذ ذكر يونغ (*Jung، 1932*) أن نمط الشخصية يتأثر بالعوامل الموضوعية الخارجية والذاتية الكامنة وراء استعــداد الفــرد للقيام بنشــاط معين، ويحدد الاتجــاه النمطي*Typique* سلــوك الفرد واتجاهاته العامــة. وتمــط الشخصية قنــاع يلبسه الفرد للتجاوب مــع الوسط الاجتماعــي، وللقيام بمسايرة معايير المجتمع، وللاستجابة للقيم وللاتجاهات السائدة في المجتمع، بسلوكه ومشاركته الآخرين.

ويضطـر الفـرد في بعض الأحيان إلى لبس قنـاع لا يتقبله داخليـا، وهنا تظهـر شخصية الفرد علـى شكل مغـترب عن حقيقته، إذ تخفـي خلفهـا الأنا الحقيقية، ويظهر في هـذه الحالة انقسام الشخصيـة وصراع بين الأنـا الحقيقية والأنا المزيفة، ثم يحدث تمزق فـي العالم الداخلي للفرد، ويؤدي إلى نشؤ اضطرابات أو أمراض نفسية(*Jung، 1937*).

مكونات طبيعة الشخصية الانسانية لدى يونغ

الغرائز والطاقات النفسية:

- الليبـدو: يـرى يونـغ ان البشر لديهم غرائـز فسيولوجية فطرية، ويـرى ان النشاط العقلي يقوى بطاقة نفسية (الليبدو) وأن مفهوم يونغ عن الليبدو يشير الى الطاقة النفسية الكلية المستثمـرة فـي النشاطات والإحـداث، وتأخذ الغريزة الجزء الاكبر مـن طاقة الليبدو من عدة مصادر بما فيها الجنس.
- القيمـة: يتلخص مفهوم القيمة فـي ان الطفل يبدأ بتكوين قيـم مختلفة طبقا لما يفضل الوالدين وما هو مفضل لديه.
- العُقـد: هـي الطريق المميز الذي تعبر النفس من خلاله عن ذاتها، وعلى سبيل المثال فإن مجموعة الافكار والمشاعر المتمركزة حول الام تتشابك لتكون عقدة الام.
- اختبـار تداعي الكلمات: يستخدم لقياس الطاقـة المتجمعة، واستخدام يونج هذا الاسلوب كوسيلـة للكشف عـن الكذب اللفظي، وهـذا الاختبار يتكون من قـراءة قائمة من الكلمات المفـردة، وفي نفس الوقت يرد عليها بكلمـات تأتي الى الذهن، وبعد اكتمـال القائمه يتم التفكير عن طريق استعادة الاستجابات السابقة.
- مبـدأ المتضادات(المتناقضات): يرى يونـغ ان الحياة تتكون من متضادات عديدة كالليل والنهار والميلاد والموت والشعور واللاشعور وهكذا.
- مبـدأ التكافـؤ: يعني ان الطاقة نظام ثابت تماما ولا يتغـير، وإذا انتقلت من احد اجزاء النظـام فإنهـا تظهر فـي مكان آخر؛ فـإذا انسحبت الطاقـة (الليبدو) مـن احد مظاهر الشخصية فإنها ستظهر بصورة اخرى في مكان آخر.
- مبـدأ توزيـع الطاقة: تخضع الشخصيـة لمبدأ التنظيم الذاتي، فطاقـة الليبدو تنساب من موضع ذي توتر عالٍ الى آخر اقل توترا، كما يرى يونغ ان كل المكونات الشخصية لديها ميل لان تكون متساوية في الطاقة والظهور.
- الغايـة (القصديـة): يرى يونغ ان أي سلوك يجب ان يفهم في ضوء الهدف منه والسبب

مـن ورائــه؛ فالشخصية لا تتحدد عن طريق الماضي فقط بـل تستمد من تطور هادف نحو المستقبل.

- اللاشعور: قوة فطرية باعتدال، وتشمل ينابيع الابتكار ومصادر الإرشاد، والجزء الاساسي والهام فيه (هو جزء جمعي) يتكون من الاتجاه للتفكير السوي وتوريث السلوك من الاجيال السابقـة، وهناك جزء اصغر ينتج من الكبت النفسي، وبعض الخبرات الشخصية الفردية الخاصة بالفرد فقط (شخصي).
- الشعور: الشعور في علم النفس التحليلي يشبه الى حدّ ما جزيرة صغيرة تظهر في وسط بحر واسع.
- الأنا (الشعـور الشخصـي): جهاز معقد مـن الافكار الشعورية يكـون مركز الادراك عند الفرد، ويمـده بمشاعر الهوية الذاتية، والاستمرارية تبـدأ بالتكوين في سن الرابعة، وهي الجزء الوحيـد الشعوري في الذات، واليها يرجع ما يسمى بعقدة الأنا. وهي مركز الشعور وأحـد الانماط الأولية الاساسية للشخصية، وهي تـزود الفرد بإحساس بالاتساق والاتجاه في حياته الشعورية، وتميل الى معارضة ما يمكن ان يهدد الاتساق الشعوري الهش.
- اللاشعـور الشخصـي والعقد: هـو الوسيط بين اللاشعور الجمعـي والشعور، ويحوي المواد غـير الموجودة في متنـاول الشعور، ويصعب التمكـن من ادراكها لأنها كبتـت او حدث لها تسـامٍ. ويتألف اللاشعـور الشخصي من النزعات الطفولية المكبوتـة والرغبات والمدركات قبـل الشعوريـة، والخبرات المنسيـة التي لا حصر لهـا والتي تنتمي اليه وحـده. اما العقد فقصد بها يونغ ميل الافكار الى الارتباط والتداعي حول نواة معينة، وهذه النواه تعمل كنوع مـن المغناطيس النفسي له قدر مـن الطاقة، ويجتذب الفرد على نحو ما الى افكار تتناسب مع طاقته، وقد تكون هذه العقد شعورية أي نعرفها، وقد تكون شعورية جزئيا؛ أي اننا نعرف شيئا عنها ونجهل اشياء، وقد تكون لا شعورية حيث تسلك هنا وكأنها مستقلة عن صاحبها.
- اللاشعـور الجمعـي: مخزن للتمهيدات الكامنة والمستـترة التي تقدم العالم للفرد بطريقة خاصـة. ويرى يونغ اننا نولد ولدينـا ارث سيكولوجي كالإرث البيولوجي، وكلاهما محددان مهمـان للسلوك والخـبرة، كما اننا نملك لاشعوراً جمعياً يشتمـل على مواد نفسية لا تجيء من الخبرة الشخصية، وهو مشترك وعام لدى جميع الناس، وكذلك فهو واحد. ولعل ذلك يرجـع الى تشابـه بناء العقل بين جميـع اجناس البشر. إن اللاشعـور الجمعي يسعى دوما لتحقيـق اغراض الجماعـة، ولا يسعى مطلقا لبلـوغ نصيب الفرد وقـدره، ان قدرة الفرد ناتجة عن التعاون بين الشعور واللاشعور.

- تركيب الشخصية: يعد نموذج يونغ لتركيب الشخصية اكثر تعقيدا من الذي وضعه فرويد؛ فعلى سبيل المثال العقد تنشأ في اللاشعور، ويمكنها الانتقال الى الشعور، وتحاول التأثير والتحكم في الشخصية لتحقيق اغراضها الخاصة، بينما يرى فرويد العكس. وهو يرى ان الشخصية تتألف من عدة أنظمة تعمل في ثلاثة مستويات من الشعور، فالأنا تعمل في المستوى الشعوري، والعقد والأنماط الأولية تعمل عادة في مستوى اللاشعور الشخصي واللاشعور الجمعي على التوالي، وتعمل الاتجاهات والوظائف في المستويات الثلاث من الشعور، وبمضي الزمن يحدث تآلف بين الشعور واللاشعور داخل الشخص، وذلك من خلال عمل الذات، وهي من اهم هذه الأنماط الأولية على الإطلاق.
- نمو الشخصية: لدى كل فرد ميل للتفرد أو لتنمية الذات. والمقصود بالتفرد ان يصبح كائنا حيا فردا متجانسا. فكلما زاد تفرد الشخص اصبح اكثر شعوراً بنفسه عن طريق معرفة الذات وتصرفه وفقا لذلك.

ومن وجهة نظر يونغ فإن النمو والارتقاء للشخصية يتألف من تكامل مادة جديدة مع شعور الفرد، وهذا يشمل اكتساب معرفة العالم ومعرفة الفرد نفسه. ونمو الأنا في الاساس هو امتداد واتساع الوعي الشعوري، ومهما يكن من شيء فإن التفرد هو نمو الذات، ومن وجهة نظر يونغ فإن الهدف هو اتحاد الشعور مع اللاشعور.

- مراحل نمو الشخصية لدى يونغ: لم يفصل يونغ في معالجة مراحل الحياة كما فعل فرويد، بل عرض بعض الافكار الاساسية في هذا المجال، وهي:
- الطفولة: يرى يونغ انه من الخطأ أن نفسر ان الاطفال الذين يواجهون صعوبات انفعالية مثل غرابة سلوك الطفل او العصيان او الاتكالية على انهم مضطربون اضطراباً شديدا، ففي مثل هذه الحالات ينبغي علينا ان نفحص الوالدين وان ندرس بيئتهم.
- الشباب والرشد المبكر: في هذه المرحلة يحدث ميلاد نفسي لمرحلة المراهقة، وبما يصاحبها من تغيرات نفسية وفسيولوجية. وتتميز هذه المرحلة بالتمايز النفسي، وهو البلوغ والنضج اي المراهقة والاستقلال عن الوالدين، وفجأة هنا تواجه الشخصية مواقف تتطلب اتخاذ قرارات والتوافق مع الحياة الاجتماعية.
- متوسط العمر: يرى يونغ ان هذه المرحلة تبدأ تقريبا ما بين الخامسة والثلاثين اوالأربعين، ويشعر الناس فيها أنهم بحاجة للقيم الروحية، وهي حاجة تشكل دائما جزءا من النفس، غير انها تتنحى جانبا في وقت مبكر من الحياة بسبب ما يكون للميول المادية من أولوية، وفي هذه المرحلة يحقق الناس النجاح والاستقرار بنسب متفاوتة.

- سـن الشيخوخـة: ان اهتمـام يونـغ بهذه المرحلـة ضئيل، فهـو يرى ان مرحلـة الشيخوخة والطفولـة متشابهتـين. ففـي هاتين المرحلتين يقوم الشخـص بوظيفته اللاشعورية الى حد كبير؛ فالطفل لم يكن قد بلغ بعد مرحلة تكوين أنا شعورية عاقلة. والمسن يغرق تدريجيا في اللاشعور الجمعي ويختفي فيه في النهاية.
- الانمـاط الاولية: توجد منذ الميلاد، وهي موروثـة وتمثل الطبقة العميقة والمتعذر الوصول اليها من الشخصيه. وتحوي القناع والظل، وهي تكوين تمثل لفكرة سائدة، وهذه التمثلات يمكـن ان تتفاوت تفاوتـا كبيرا في التفاصيـل دون ان تفقد نمطها الاساسـي، وهي تشكل البنـى التحتيـة للنفس، وهي تشبه البلورات، حيث لا يوجد بلورتـان تتشابهان تماما، ويرى يونـغ ان الانماط الاوليـة كعناصر بنائية في اللاشعور. وهي تثـير خيالات الفرد وأساطير الجماعة حيث تبدو كمنظم وتتكرر انماط معينة من المواقف والإشكال، وقصة أوديب مثلا جيـدة لمواقف النمط الاولى الذي يتناول حب الابن العميق لامه، وصراعه مع ابيه، ويمكن ان نجـد هذا الموقف في كثير مـن الخرافات والأساطير كنمـط سيكولوجي لدى كثير من الافراد.
- الأنيمـا والأنيموسـ: يتبنـى علم النفس التحليلي الرأي الاوسع فـي ان الانسان في اصله ثنائـي الجنس، ولكنه يختلف عن النظريات الاخـرى لأن هذه الظاهرة تنسب الى الانماط الاوليـة، فالأنوثـة اللاشعورية في الرجل ترجع الى نمط اولي يعـرف بالانيم، اما الذكورة اللاشعورية في الانثى فتعرف بالانيموس. هذه الانماط الاولية تحدث امرين: الاول: يجعل لدى الذكور صفات انوثة، والثاني: تكوين اطر عمل تجعل الذكور ينجذبون للإناث والعكس عنـد الإناث. والانيما تمد الذكور بصورة مثالية عن الانثـى، والانيموس يمد المرأة بصورة مثالية عن الرجل، ويحدث التوافق بين الرجل والمرأة عندما يكون عند الرجل مركب انثوي قوي وعند الأنثى مركب ذكري قوي.
- الشعـور الجمعي (القناع) *The persona*: هو الوجـه الخارجي من الشخصية، وَوُضِعَ ليقابل حاجات المجتمع بينما يخفـي خصائص الشخصية الطبيعيه الداخلية. وهو الخُلق الذي من خلالـه يتصل الفرد بالآخرين، ويشتمل القناع على ادواره الاجتماعية والملابس التي يختار ارتداءها وأساليبه الفردية في التعبير عن نفسه، وللقناع جوانبه الموجبه وجوانبه السالبة، فالقناع المسيطر يمكن ان يكتم انفاس الفرد، ويرى يونغ ان القناع ضروري لانه من خلاله يتصل الفرد بعالمه وهو يبسط تفاعلاته لانه يبين ما الذي يمكن ان يتوقعه من الاخرين.
- الظـل: يتكـون منذ الميـلاد ويحوي المواد البدائيـة والواخزة للضمير وغـير المرغوبة من

الشخصية؛ بالإضافة الى اية خصائص ايجابية تكون متعارضة مع القناع (*Jung,1971*).

- انماط الشخصية: قسم يونغ الشخصية الى نمطين: منبسط ومنطوي، وهذان النمطان يمثلان قطبين متقابلين، فالمنطوي يتوجه نحو العالم الداخلي الذاتي بينما يتجه المنبسط نحو العالم الخارجي الموضوعي، ويميل المنطويون الى الانسحاب والعزلة والتأمل العقلي، ويتميزون بقدر من الكف، ويبدو عليهم عدم الثقة والميل الى الدفاع عن الذات، وهم يبتعدون عن التفاعل الاجتماعي، اما المنبسطون فهم اجتماعيون يسهل عليهم ان يكوّنوا صداقات، ويبدون اكثر انفتاحا واقل حرصا، ولديهم ثقة اكبر في انفسهم ويتسمون بعدم المبالاة، والأنماط المتطرفة لا وجود لها في دنيا الواقع، ويقسم يونغ الفروق الفردية وفق انماط الشخصية الوظائفَ والاتجاهات في عمليتين:

العملية الاولى: تتناول طريقة الفرد في الاستجابة للمتغيرات الخارجية والداخلية، وتتكون من اربعة وظائف:

1 – الحسي: يهتم بالحواس بشكل كبير.

2 – الفكري: الذي يسعى ويفهم ويستقبله بمداركه.

3 – الوجداني: يهتم بتحقيق السعادة والرغبة الشعورية.

4 – الحدسي: ويشكل احاسيس ومشاعر داخلية لا يمكن تفسيرها بسهولة اذا لم تتقدم الوظائف السابقة.

العملية الثانية: تتناول اتجاه حركة الليبدو، وهي ذات اتجاهين، هما:

1 – الانبساط: أي تحويل الليبدو نحو العالم الخارجي.

2 – الانطواء: أي تحويل الليبدو نحو اعماق النفس البشرية.

كما يرى يونغ ان الناس يميلون بدرجة كبيرة او قليلة الى أي من الانماط الاتية:

النمط المنبسط المفكر: هذا النمط يدرك كل شيء على انه مشكلة عقلية تحل بجمع الحقائق والبيانات وبالاستدلال وصولا الى نتيجة منطقية، وهؤلاء يصلحون للوظائف التنفيذية ويجيدونها.

النمط المنطوي المفكر: هذا النمط يتتبع الفرد فيه افكاره متوجها الى الداخل بدلا من توجهه الى الخارج، وقد ينشغل تفكيره انشغالا تاما بالواقع الذاتي، والذي لا يكون مفهوما للآخرين كالعلماء واسعي الثقافة.

النمط المنبسط الوجداني: هذا النمط يميل الى صحبة الناس والتحدث معهم؛ حيث يعمل

عملاً يتطلب تفاعلا مع الناس، ويعمل على اكتساب موافقة الاخرين.

النمط المنطوي الوجداني: هذا النمط محكوم بمعتقداته القوية وولاءاته ولكن هذه الوجدانيات والمشاعر يصعب ان تظهر.

النمط المنبسط الحسي: يضع يونغ في هذا النمط من يستمتع بالخبرة الحسية العيانية كخبير تذوق الاطعمة وأنواع الشراب والروائح، ويتذكر اصحاب هذا النمط تفاصيل عيانية مادية اكثر من أي نمط اخر.

النمط المنطوي الحسي: يضم العمليين من الناس، فمن لديهم ذاكرة قوية التفضيل وبسبب هدوئهم وانطوائهم فانه لا يبدو عليهم مباشرة ان ادراكهم للواقع يتسم بغرابة جزئية.

النمط المنبسط الحدسي: هذا النمط يضع خططا للمشروعات الجديدة على الدوام ويعمل على تنفيذها بحماس وطاقة واندفاع، ويدخل في هذا النمط الزعماء والسياسيون فهم يكرهون الروتين ويجدون التفاصيل مملة وقاتلة.

النمط المنطوي الحدسي: هذا النمط ملتزم برؤية داخلية، وقد يكون هذا الشخص في الحقيقة مبتكرا او لديه هوس بفكرة معينة(*Jung1937*).

نظرية الأنماط عند ماير بريجز Myer Briggs Theory

كانت كاترين بريجز *Catren Briggs* شغوفة بملاحظة الناس؛ حيث طورت تصنيفا لسلوكهم، مع أنها لم تكن اختصاصية نفسية، وذلك قبل أن تقرأ كتاب يونغ عن الأنماط النفسية، ثم درست أعمال يونغ بعمق ووجدتها متناسبة مع نظرتها لسلوك، واستمرت بعدها لمدة عشرين سنة تلاحظ سلوك الناس وتحاول أن تصنفها وفق أنواع الشخصية عند يونغ. وانضمت لها ابنتها ازابيل مايرز *Myers* في تطوير مقياس الشخصية ، عملتا معا في تصنيف وتحليل إجابات المقياس. وفي عام *1956* تمكنتا من تأليفه مع مؤسسة خدمات الاختبارات.

طورت "كاثرين كوك بريجز" *Katharine Cook Briggs* وابنتها "إيزابيل بريجز مايرز *Isabel Briggs Myers*"؛ مقياس للشخصية، بعد ان درستا على نطاق واسع أعمال يونغ، وتحولت اهتماماتها للسلوك البشري المتفاني لتحويل نظرية الانماط النفسية للاستخدام العملي، والذي قدمتاه خلال الحرب العالمية الثانية، الاعتقاد بأن معرفة التفضيلات الشخصية تساعد النساء اللواتي يدخلن قوة العمل الصناعية للمرة الأولى التعرف على نوع الوظائف المتوفرة في وقت الحرب التي تكون مريحة وفعالة". وطورتا الاستبيان؛ الذي يركز على الناس الطبيعيين وتؤكدان

قيمة الاختلافات الطبيعية. واعتقد روبرت كابلان ودنيس ساككوزو *Robert Kaplan and Dennis Saccuzzo* "أن الافتراض الأساسي لاستبيان نمط مايرز- بريجز *MBTI* هو أن لدى كل فرد جميع التفضيلات وهي محددة في الطريقة التي تفسر له تجاربه، وتكمن وراء هذه التفضيلات مصالحه، واحتياجاته، وقيمه ودوافعه. وقد نشر في عام *1962* اختبار *MBTI*، وتم عام *1962* تأليف دليل له ونشره ايضا، وتحدثت ازابيل في اجتماع الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وتدريجيا جذب المقياس الاختصاصين النفسيين. وفي عام *1969* عملت مع ماري مكاولي في جامعة فلوريدا في مختبر علم النفس الذي أصبح فيما بعد متخصصا في تطوير المقياس بناء على جهود الباحثين وأصدرت مجلة علمية "الأنواع النفسية للسلوك" (*Myers and McCathry، 1985*) .

وأضافت ماير *Mayer* نمطين لأنماط الشخصية التي حددها يونغ سابقا، وهي نمط إصدار الحكم *Judgment* وهو يصدر الأحكام أو المعلومات، يقابله نمط الاستقبال *Perceptive* الحكم وهو يتقبل الأحكام أو معلومات من الخارج. إذ عن مختلف طرق الإدراك أو الاستيعاب والحكم عند الأفراد في انتباههم للآخرين أو وكيف يصدرون قراراتهم. وذكرت ان بعض الناس مهتمين بمعرفة ماذا يحدث في العالم الخارجي، والآخرين يهتمون بمن حولهم أكثر من الاهتمام في نظرتهم وأفكارهم (*1995*) *Myers-Briggs*.

إن نظرية ماير بريجز للأنماط الشخصية هي نظرية في الشخصية، ولم تصمم للإرشاد والنمو المهني، إلا أنها أصبحت معروفة في الإرشاد المهني، وكثير من المرشدين وجدوا أنه يمكن تطبيقها في الإرشاد المهني، إذ يعد نمط الشخصية أحد المعايير الأساسية التي يعتمد عليه الفرد في تحديد مهنة المستقبل المناسبة له، ويعتمد في تحديد نمط شخصية الفرد على ما جاءت به نظريات علم النفس الشخصية، وتصنف نظرية ماير بريجز في سياق الإرشاد والنمو المهني ضمن نظرية السمة والعمل، مع أنها من اتباع نظرية يونج التحليلية، إذ ترى أنه يجب أن يفهم الفرد قدراته وإنجازه وميوله وقيمه وشخصيته، ويقوم المرشد باستخدامها كنظرية تحليل نفسي، وقدم مايرز ومكاولي وكوينك وهامر (*Myers ، McCaulley، & Hummer 1985*) قوائم بيئات المهن المناسبة لانماط الشخصية، التي تساعد في تحقيق الخطوة الثالثة في نظرية السمة والعامل؛ بمزاوجة المعلومات عن الذات وعالم العمل، وسوف تفسر نظرية الأنماط: الانبساط – الانطواء، الحس – الحدس، التفكير- المشاعر، استقبال الحكم- إصداره، وهناك عدد من المصطلحات استخدمت في نظرية ماير بريجز، والعلاقات المتبادلة بين مختلف أنماط الشخصية، ولفهم النظرية يجب تفهم التصنيفات الأربعة المتعامدة، وكيف تعمل بالتبادل مع بعضها البعض. إن المفاهيم الأساسية في نظرية ماير بريجز هي الإدراك مقابل الحكم، والانطواء مقابل الانبساط، وسيتم توضيح كيفية إدراك الفرد لما يحيطه وكيف يصدر حكما عن ملاحظاته. وهذا يحدد

نظرته للعالم.

الاستقبال وإصدار الحكم: *Perceiving and Judging* تعتمد نظرية ماير بريجز على طريقة ملاحظة الأفراد لعالمهم، وإصدار حكمهم بناء على إدراكهم أو استقبالهم. وان أول خطوة في تعامل الفرد مع عالمه هو الإدراك للأحداث والناس الآخرين وللأشياء والأفكار، ثم يتخذ الفرد قراراً أو يعمل استنتاجا عما لاحظه من أحداث وأناس آخرين وأشياء وأفكار. وبناء على نظرية مايربرجز ترجع معظم النشاطات العقلية الى الاستقبال/ الإدراك والحكم، وان الفرد طوال حياته الدراسية والعملية يستقبل ويصدر. وهناك طريقتان لكل منهما، تمثلان نمطان متضادتان في الحصول على المعلومات وفي التعامل مع العالم الخارجي. فصاحب النمط الأول يعتمد على التفكير والمشاعر في إصدار أحكامه، وهو منظم يفضل الاعتماد على بذل جهد كبير والمحاكمة العقلية في إصدار أحكامه، ويفضل الحياة المخطط لها ويلتزم بها والتحكم بها، ويسعى إلى أن تكون قراراته دقيقة. أما النمط الآخر يهتم باستقبال المعلومات وأراء الآخرين، فهو أكثر مرونة وتكيفاً، ويعتمد على جمع المعلومات في عملية الإدراك، ويعتمد في إدراك الأشياء واصدار أحكامه على وظيفتي الحس والحدس، لذا فهو أكثر تقبلا لأراء الآخرين، ويتمتع بمرونة عالية وتلقائية في التعامل مع الآخرين، ويميل إلى فهم الحياة والتكيف معها أكثر من ضبطها أو التحكم بها، ولديه ثقة بقدراته في التكيف مع الواقع في حالة حدوث طوارئ. وان إضافة هذين النمطين الجديدين لأنماط الشخصية تتسق مع نظرية يونغ (*1921-1971*) وبما قدمه مايربريجز حول إصدار الحكم واستقباله؛ حيث أصبحت أنماط الشخصية *16* نمطا.

يتضح عند الاستفسار عمن هو الشخص النقيض أو الآخر، بأنه قد يكون سهلا، فقد نقول أن النمط المنطوي هو الجانب الأخر من النمط المنبسط، والنمط المفكر مقابله النمط الشاعري، والشخص الذي يصدر الحكم مقابله الشخص متلقي الحكم، لكن في الحقيقة غير ذلك؛ فهناك ثمانية أنماط تندرج تحت المنطوي، كما أن هناك ثمانية أنماط تندرج تحت المنبسط، وعليه فإن هناك أسلوب آخر للإجابة عمن هو منطوي ومن هو منبسط (*Mayer and Briggs، 1995*)

طريقتي الاستقبال: The two ways of Perceiving وتتضمن الانماط الاتية:

الحس والحدس *Intuition and Sensing*: هذان النمطان متضادتان في الحصول على المعلومات، صاحب النمط الحسي يعتمد على حواسه في إدراكه وتفضيلاته، ويتقبل ما هو موجود في الحاضر، وهو واقعي وعملي، ويتعامل مع الحقائق بشكل كبير، ولديه قدرة عالية على التذكر، وانه يعتمد على حواسه كوظيفة سيكولوجية تعمل على تمرير المثيرات عبرها إلى الإدراك، أي نقل الصور المدركة من العامل الخارجي إلى العقل. بينما النمط الآخر الحدسي يذهب إلى ما

بعـد الحواس في إدراكـه، ويصل إلى معاني مبتكرة، ويعتمد على وظيفـة سيكولوجية مختلفة فـي إدراك الأشيـاء والمواضيع، وهي بطريقة لا شعورية؛ إذ يفهـم المعاني والاحتمالات والعلاقات التي تصله عن طريق الحواس بصورة كلية، ويحاول تحليلها وإيجاد نماذج جديدة تزيد من قدرته على التخيـل، وهـو عندما يرى نهرا جاريا يفكر فـي كمية المياه المتدفقة وسرعتهـا، وكيفية الاستفادة منهـا فـي ري الزرع وتوليد الطاقة وما إلى ذلك، عكس النمـط الحسي الذي يفكر في طول النهر وكمية المياه الموجودة فيه واتجاهه.

طريقتي الحكم The two ways of Judging Perceiving وتتضمن الانماط الاتية:

التفكـير والمشاعـر Feeling and Thinking يمثل هذان النمطان أسلـوب اتخاذ القرارات أو الأحـكام، فيعتمـد احدهم في إصدار أحكامـه على تفكيره، أي على المنطق فـي إصدار قراراته، ويمكنـه أن يتنبـأ بالتتابعـات المنطقيـة لأي عمليـة أو حـدث، مما يساعـده على اتخـاذ قراراته بموضوعية في ضوء الأسباب، مما يجعله أقرب إلى الحقائق، وأكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء. أمـا الشخص في الطرف الآخر يعتمد على ما يشعر به، وانه يصدر قراراته وفق قيمه الشخصية والاجتماعية، وانه يعتمد على إحساسه في تحديد أهمية الشيء أو الحدث بالنسبة له، أو بالنسبة لغـيره من الأفراد، وهـو حساس للقيم الجماليـة، ويفضل التعامل مع الآخريـن، والعمل لمصلحته ومصلحتهم.

مجموعات الاستقبال والحكم
Combinations of Perceiving and Judging

إن الاستقبـال أو الإدراك يسبـق الحكم، ؛ حيث إن هاتـين الوظيفتين مجتمعتان عند الأفراد، وماير وآخرون وصفت أربع مجموعات للاستقبال والحكم، وان الفرد يفضل استخدام احدها على الأخرى، وان كيفية استقبال الفرد وحكمه لا يؤثران فقط على طريقة حياته، بل أيضا على كيفية تفاعله مع الآخرين، فإن الأفراد الذين يستخدمون التفكير والحس في استقبال أو إدراك الأحداث واصـدار حكم يختلفـون عن الأفراد الذين يستخدمون الحدس والمشاعـر، وفيما يلي أمثلة توضح الأربع مجموعات:

الحس والتفكير Sensing and Thinking إن الأشخاص الذين يعتمدون على الحس والتفكير يفضلون التركيز على جمع الحقائق التي يتحققون منها بملاحظتهم، ويفضلون أن يسمعوا أو يروا مـا يحدث، ويحسبوا الفائدة او المخرجـات الآنية، وهؤلاء الأشخاص عمليـين وواقعيين، ويرغبون بمهن تتطلب تحليل الواقع، مثـل المحاماة والإدارة والمحاسبة والتدقيق، والإنتاج والشراء، وعندما

يتخذون قرار لاختيار مهنة يقومون باتخاذ قرارا منطقي عقلاني يعتمد على المعلومات التي حصلوا عليها من الأدب حول المهن والتحدث مع الآخرين.

الحس والمشاعر Sensing and Feeling يعتمد اصحابه على الرؤية والسمع والحواس الأخرى، إلا أنهم يتخذون قراراتهم بناء على مشاعرهم، وينتبهون إلى مشاعرهم ومشاعر الآخرين عند إصدار الحكم. وهم يهتمون بملاحظة الناس الآخرين أكثر من الموضوعات، ويسعون إلى المهن الطبية والعمل الاجتماعي وتعليم الأطفال وتقديم خدمات للآخرين. وعندما يتخذون قرارا مهنيا يعتمدون على معلومات عن المهن والعاملين فيها، وكيف سيشعرون في أداء مهنة محددة يوم بيوم.

الحدس والتفكير Intuition and Feeling الذين يستخدمون الحدس والتفكير يتخذون قراراتهم بالاعتماد على التحليل واستخدام المشاريع المستقبلية، ويبدو أنهم يستمتعون بحل المشكلات، خاصة النظرية المتعلقة بالطبيعة، وتتعلق المهن التي يسعون إليها بالبحث العلمي الحاسب الآلي والأعمال المالية ومراكز متخذي القرار، وأن قراراتهم تكون منطقية وواضحة.

الحدس والمشاعر Intuition and Thinking لا يركزون على ملاحظتهم على الأحداث الحالية، لكنهم يهتمون بالاحتمالات المستقبلية، ويشاركون بمشاعر شخصية دافئة وملهمة، تواقين للأخذ بالتوجه الإبداعي لتحقيق الحاجات الإنسانية، وتكون ميولهم بالموضوعات اقل، ويعملون بوظائف التعليم الجامعي والتدريس الثانوي، ومهن رجال الدين، والإعلان والخدمات الاجتماعية، وعند اتخاذ القرار يختارون المهن التي تكون الأفضل لمصلحتهم، ويركزون على ملاحظة المشاعر أكثر مما يلاحظون أنفسهم.

تفضيل الإدراك او الحكم The Preference of Perception or Judging: عند استخدام نظرية الأنماط لماير بريجز ليس المهم فقط أن تفهم كيف يستقبل ويحكم المسترشد، ولكن يجب معرفة أيهم أكثر أهمية؛ إذ يختلف الأفراد في إدراك أو استقبال الموضوعات والناس حولهم وفي إصدار حكم، بعض الناس يصدرون حكماً بناء على معلومات قليلة وهنا يتميزون بالحكم، بينما آخرون يعتمدون على حقائق كثيرة قبل الوصول إلى الحكم وهنا يتميزوا بالإدراك، وهناك أشخاص يستمرون في استقبال المعلومات دون أن يتخذوا قراراً، وهناك أشخاص يصدرون حكماً ويتوقفون عن البحث أو استقبال براهين جديدة، وهم يتميزوا في حياة مرتبة، بينما الآخرين يعيشون حياتهم كما هي.

انبساط مقابل انطواء: Extraversion and Introversion يعد الانبساط والانطواء عنصراً جديداً في تحديد إدراك أو استقبال الفرد للعالم المحيط به، وهما يعبران عن كيف يرى الفرد العالم المحيط به، وهما يصفان نمطين متضادتين، أن الشخص الانبساطي يتميز بحب الآخرين

والاهتمـام بهم، وينتبه أكثر لهم وللعالم الخارجي، عكس الانطوائي الذي يركز على مفهوم العالم الداخلـي من مشاعر وأفـكار ومعلومات. وأن هذين النمطين يدلان على توجه تفكير الفرد وميوله، ولا يعني ذلك أن أحدهم أفضل من الآخر، فإن لكل من أصحاب النمطين قدرات عقلية وخصائص شخصيـة ودافعية تميـز احدهم عن أصحاب النمط الآخر. فـإن الشخص ذو النمط الانبساطي يهتـم بمعرفـة العالم الخارجي من أناس وأشياء وغيره، أي يميل إلى التركيز على العالم الخارجي من أفراد ومجتمع وبيئة، ويتفحص العالم المحيط بهم لتفهمه، ويوجه طاقاته وميوله نحوه، وأنه في تواصلـه يفضل الحديث على الكتابة، ويفضل الأفعال والأعمال. أما الشخص ذو النمط الانطوائي يهتـم بعالمه الداخلي من أفكار ومفاهيم، وينجذب لما يحدث فيه، ويفضل الأعمال التي تعتمد على نشاطات يفهمها بسهولة، ويفضل فهم ما حوله، ويفكر كثيرا بما يقوم بأدائه قبل القيام به.

مجموعـات الأنمـاط الستـة عشـر The Sixteen Type Combinations، قسمـت أنمـاط الشخصيـة إلى ستـة عشر نمطاً بناء على طريقتي استقبال أو إصـدار المعلومات ونمطي الانطواء والانبسـاط، وهـي موضحة في الجـدول (1) الآتـي. وهي تستخـدم لوصف العلاقـات المتبادلة للأبعـاد الأربعـة الأساسية، وأن أنمـاط الانطواء تمثل النصـف الأعلى، وأنمـاط الانبساط تمثل النصف الأدنى. والحس يمثل الجانب الأيسر والحدس يمثل الجانب الأيمن، وان التفكير والمشاعر واستقبـال الحكم موزعة بطريقة منظمة. وترى مايرز وبريجز أن تقسيم الناس إلى هذه الأنماط يجعل الناس يعملون في هذا العالم بسعادة ومتعة وفق نمط شخصيتهم.

وقدمـت مايربريجز نماذج للمهن التي ترتبط بكل نمط من انماط الشخصية. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): الأنماط الستة عشر والمهن التي يفضلونها

	نمط الشخصية	الرمز	النمط المعاكس	الرمز
1	منطوي، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات/ مهندس معماري فنان ومحلل كمبيوتر ومهندس وعالم وكاتب	intp	منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات/ بائع، واختصاصي تجميل وموظفي صحة عامة ومدير مكتب وسكرتير ومعلم	esfj
2	منبسط، حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات/ مخترع، او ممثل وصحفي وشؤون تسويق وصور ومتعدد مبيعات	entp	منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات / موظف حكومي، او رعاية صحية، امين مكتبة وموظفي خدمات ومعلمون.	isfj
3	منطوي، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات/ عالم، او محلل حاسوب ومهندس وقاضي ومحامي ويجري بحوث وعالم، اجتماع.	intj	منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات/ مرفه كوميدي، او رعاية طفل ومهندس مناجم وسكرتير ومشرف	esfp
4	منبسط، حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات/ مارشال، او اداري ومدير اوراق مالية ومحامي وتسويق واجراء البحوث	entj	منطوي، حسي، شاعري،يستقبل معلومات/ فنان او اعمال مكتبية أو بناء وموسيقي وأعمال خارج المكتب ودهان وكاتب بورصة	isfp
1	منطوي، حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات/ مدير مالي،او فنان ويعمل بالترقيه، ومؤلف وطبيب واختصاصي نفسي او اجتماعي وكاتب	infp	منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات/ اداري أو مدير مالي ومدير ورجل مبيعات ومشرف	estj
2	منبسط، حدسي، شاعري، مستقبل للمعلومات/ صحفي، او ممثل رجل دين ومرشد وصحفي وموسيقي وموظف علاقات عامة	enfp	منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات/ امين سر، ومحاسب ومدقق ومهندس ومدير مالي وشرطي وعامل معادن وتقني	istj
3	منطوي،حدسي، شاعري، يصدر المعلومات/ مؤلف، او فنان ورجل دين وموسيقي وطبيب نفسي، واخصائي اجتماعي، ومعلم وكاتب	infj	منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات/ متعهد، ومدقق ونجار وموظف شؤون تسويق وشرطي وكاتب مبيعات وعامل خدمات	estp
4	منبسط، حدسي، شاعري، يصدر المعلومات/ معلم، او ممثل ورجل دين واستشاري ومرشد واقتصاد منزلي وموسيقي ومعلم	enfj	منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات/ صانع او عامل ماهر، او عامل مهني وعمال بناء وميكانيكي وعامل خدمات حماية واحصائي.	istp

الموائمة بين أنماط الشخصية والميول المهنية: إن نمط الشخصية يرتبط بجانب آخر من الشخصية وهو الميول المهنية، وقد أكدت نتائج دراسة مايرز ومكاولي *(Myers & McCaulley, 1985)* أن اختلاف أنماط الشخصية لدى الطلبة يؤدي إلى اختلاف الميول نحو المواد الدراسية. وضحت نتائج دراسة أبو خرمة (*1988*) بأن اختلاف الطلبة بميولهم مرتبط باختلاف نمط الشخصية، وبالتالي من المتوقع أن ترتبط أنماط الشخصية مع التخصصات الدراسية. وأشارت نتائج دراسة الكحلوت (*1992*) إلى أن الطلبة ذوي النمط الحدسي افضل تحصيلا من طلبة ذوي النمط الحسي، ويرجع ذلك إلى أن وظيفة الحس نقل الصور المدركة من العالم الخارجي إلى العقل عبر حواس الفرد، أما وظيفة الحدس تعمل على إدراك الأشياء والموضوعات بطريقة لا شعورية، وتجعل الفرد يفهم المعاني والعلاقات التي تكمن خلف هذه المعلومات التي توصل إليها الفرد من خلال الحواس. وذكر أن نمط الانطواء يرتبط إيجابا مع طلبة الفرع العلمي، وسالبا مع طلبة الفرع التجاري، وان نمط المشاعر يرتبط إيجابا مع طلبة الفرع التجاري وسالبا مع الفرع العلمي. وان التفكير يرتبط إيجابا مع الفرع العلمي، وان إصدار الحكم أو استقباله يرتبط بنفس الدرجة عند الطلبة في الفروع الدراسية المختلفة. كما يرتبط نمط الشخصية بالمهنة ويساعده في التقبل او التكيف والنجاح بها.

علاقة نمط الشخصية والمهنة المفضلة لدى صاحبها ولدى الشريك الآخر: هناك علاقة بين أنماط الشخصية الستة عشر والمهن لدى اصاحبها ولدى الشريك الآخر المفضل، وذكر كريسي وبات (*Keirsey & Bate، 1984*) أن نمط الشخصية يلعب دورا مهماً في تحديد المهنة أو في اختيار الشريك المفضل، إذ إن نمط الشخصية يلزم صاحبه باختيار شريك الحياة من مجال مهني قد يتكامل معه، أو يشبع حاجات يتوق إليها، لذا تجد عند اختيار شريك من نمط شخصية يكون من البعد الآخر المكمل للشخص، وهذا يجعله اكثر رضا وسعادة في حياته، وفي حالة تحقيق هذا الاختيار يكون الشريكين اكثر توافقا وسعادة، والجدول (2) يوضح انماط الشخصية للمهن المختلفة وللشريك المفضل لديهم.

الجدول (2): أنماط الشخصية الستة عشر والمهن والشريك المفضل لديهم

	أنماط الشخصية الستة عشر والمهن المختلفة			
	1	2	3	4
1	منطوي، مُبادئ / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات	منبسط، حسي، شاعري، يصدر معلومات	منطوي، مُبادئ/ حدسي، شاعري، مستقبل المعلومات	منبسط، حسي، مفكر، يصدر معلومات
	مصمم/معماري	بائع	الباحث عن الحقائق المالي	إداري/موظف
2	منبسط، مُبادئ / حدسي، مفكر، مستقبل للمعلومات	منطوي، حسي، شاعري، يصدر معلومات	منبسط، مُبادئ / حدسي، شاعري، المستقبل للمعلومات	منطوي، حسي، مفكر، يصدر معلومات
	مخترع	موظف رسمي عام	الصحفي	أمين سر
3	منطوي، مُبادئ/ حدسي، المفكر، يصدر للمعلومات	منبسط، حسي، شاعري، يستقبل معلومات	منطوي، مُبادئ / حدسي، الشاعري، يصدر المعلومات	منبسط، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات
	عالم	المهرج	المؤلف	متعهد
4	منبسط، مُبادئ / حدسي، مفكر، يصدر للمعلومات	منطوي، حسي، شاعري، يستقبل معلومات	منبسط، مُبادئ / حدسي، شاعري، يصدر المعلومات	منطوي، حسي، مفكر، مستقبل المعلومات
	مارشال في الجيش	الفنان	المعلم	صانع /عامل ماهر

بناء على الجدول (2) أعلاه إن الشخص المصمم ينجذب للبائع، والمبتكر المخترع ينجذب للموظف الرسمي، والعالم ينجذب للمهرج، والمارشال ينجذب للفنان، والموظف المالي ينجذب للإداري، والصحافي ينجذب لامين السر، والمؤلف ينجذب للمتعهد، والمعلم ينجذب للصانع أو الحرفي الماهر والعكس صحيح، وفيما يلي تفسرا للعلاقة بين أنماط الشخصية والمهن.

1 - مهنة المصمم: لا تقتصر على المصمم المعماري للبنايات، بل تشمل الفيلسوف والعالم، والرياضي ومبرمج الحاسوب، أي الأشخاص الذين يعدون التصاميم المجردة، وعموما تبلغ نسبة الأفراد الذين يتصفون بصفات المصمم *15%*. وينجذب المصمم إلى البائع بالدرجة الأولى، ويرجع انجذاب أو إعجاب البائع بالمصمم لأن نجاح البائع يعتمد على مدى إقناع المشتري لأن يشتري ما قام بتصميمه. وان البائع يتعامل مع أشياء ملموسة واقعية والمصمم يحتاج إلى من يربطه بالواقع؛ إذ إن المصمم يشبه البالون المليء بالهيدروجين ويحتاج لمن يربطه بالأرض. كما أنه ينجذب إلى المعلم، الشخص الذي يساعد الآخرين على أن يتميزوا ويستفيدوا من تصميمه، خاصة أن المعلم يتعامل مع الواقع والتغيير والتطوير

ويوصل للآخرين ما يقدمه المصمم، لكن المصمم لا ينجذب إلى العامل الماهر، القادر على استخـدام الآلـة او بمن يتصف بالخيـال والمجازفة والمغامرة، لأن المصمـم يحتاج إلى من يجعله واقعيا بدرجة اكبر.

2 - مهنـة المبتكر، وهي الابتـكار مقابل الوظيفة الرسمية، وينجـذب المبتكر إلى الموظف الذي يقـوم بتوفـير المـواد ومتطلباتها للمسـؤول عنه، ويقـوم المبتكر فـي إعـادة صياغة المواد ومتطلباتها، ويمارس الأصالة لتصبح بشكل افضل. إن المبتكر يحب أن يرى الآخرين عمله، وإذا استطـاع أن يجـد من يعمل على الاستفادة مما ابتكره، وقد يكون الموظف، لكنه أحيانا يتعرضـ لمشـكلات مع المسؤولين الكبـار الذين يزعجهم رؤية محـاولات وإجراءات جديدة افضل. وأن الموظف ينجذب للشخص المبتكر؛ إذ إن الابتكار يساعد الموظف في أن يضاعف مـن إنتاجه بطريقة جديدة، ويصبـح معطاء، ويتميز بروح العطاء، وقد يضحي المبتكر من اجل تحقيق ابتكاره والموظف يساعده في تنفيذ ما يقدمه.

3 - العالم مقابل المهرج، يرغب العالم بضبط الطبيعة، إلا انه يواجه صعوبة اكثر من الآخرين فـي اختيار شريـك الحياة، لأنه يرى بأن الاختيـار يجب أن يتم بطريقـة علمية، وهو يتبع عادة أسلوب البحث النوعي في وضع التبرير والأهداف لاختياراته، وانه عندما يكون شابا ينجـذب إليه المهرج التلقائي المنطلق والمبتكر للفكاهة، إلا أن العالم يضع شروطا إضافية؛ إذ إنـه ينجـذب إلى من تتوفر لديهم جاذبيـة طبيعية. وينجذب العـالم للصحافي لتميزه بالعزيمة والتصميم.

4 - المارشـال مقابل الفنان، يضع المارشال يديه علـى عدة جيوش، ويستخدم قواه ليضبطهم، خاصـة في ساحـات الحرب الخالية من كل المناظر الطبيعية، وهـو يجب أن يضبط حالته الانفعاليـة، ويتحكم فيها من خلال اتباع استراتيجيات بعيـدة المدى ومنطقية ومتسلسلة، لـذا فهـو عندما يبحث عن شريـك يفضله أن يبدو كزهرة صغـيرة ذات ألوان زاهية، وهو هنـا ينجذب للفنان الذي يشاركه الهدوء في الطبيعة أو في الغابة أو المنتزهات الطبيعية، والميادـين البعيدة عن ميادين الحرب والقتال، وليساعده أن يبتعد بين طبيعة حياته المهنية وإضفاء نوع جديد من الحياة في البيت.

5 - موظف مالي مقابل موظف إداري، إن الشخص الذي يعمل في الأمور المالية يواجه صعوبات اكـثر ايضا في اختيار شريك الحياة؛ إذ إن هـذا النمط من الشخصية جاد جدا، لذا فهو يحتـاج إلى شخص يأخذ ويعطي معه، ويحتـاج إلى شريك يأخذه بعيدا عن تمسكه بالأمور وتعبـده ورهبنته ونظرته السوداوية. وهو يجد ضالته فـي الشريك الإداري المزود بالبدائل

التـي تتعلق بالأنظمة والتعليمات والاستثنـاءات بأمور الضرائب وغيره من أمور الإدارة؛ إذ إنـه يساعده بأن يرتبط فـي العالم الواقعي بدرجة اكثر. خاصة أن المالي يوجه جهوده نحو وضع الأهداف، والإداري يطبقها واقعيا؛ إذ إن كل منهما يزود الآخر بالملاذ ، فإن الإداري يحميه من أن يقع فريسة للرهبنة المالية وينسى نفسه، ويزوده بالأنظمة التي تفسر المواقف الغامضـة وإمكانية تطبيقها، ويستفيد منه في تفسير كثير من الأمور الإدارية، وان اختيار شريـك بالخطـأ مثل الحرفـي الماهر أو المتعهد يجعـل كل منهما فاشلا فـي عمله ويواجه صعوبات.

6 - الصحافـي مقابـل أمـين السر (المحافظ على الأمانـات)، هنا نجـد الصحافي شخص موظـف مسـؤول، يحمـل روح المساعدة والانفعـال والعزيمـة، وانه شخصـ مخلص بقوة لوجـود معنى للحياة، ومولع فـي الذكريات، ويتدخل بكل شـيء، ولا يتحمل أن يكون خارج الموضـوع، وهذا يجعله مراسـلا صحفيـا أو صحفيا جيدا، والشخصـ الذي ينجذب له هو الـذي يتحمل الأمانة ويعمل لتحقيقها، وهو من يعمل على حفظ المعلومات وترتيبها، ويعمل على إعداد التقارير والموازنة السنوية، وما فيها من أسرار قد تثير اهتمامه، خاصة أن هذا الشريـك يعمل على التحقق من صدق الاتفاقيات، وسير الأمور المالية وتأمين سير المؤسسة واستقرارهـا، أي يحافـظ على سير السفينة في الاتجاه الصحيـح، ويكون سعيداً بتحقيق الأمـن والسلامة لشريكـه، وخاصة أن أمين السر يكون إدارياً يتابـع أداء العمل والعاملين، ولديـه معلومات عن كل شـاردة وواردة فـي الإدارة التي يعمل بها، قـد تفيد الصحفي في الوصول إلى السبق الصحفي.

7 - المؤلـف مقابـل المتعهـد، ينجـذب المؤلف نحـو المتعهد، ونحو الفنـان؛ إذ إنهمـا قد يكونان متشابهان في الأداء؛ إذ إن المؤلف يبتكر والآخر يتعهد ابتكاره ويقوم بتنفيذه أو الاستفادة منـه، وأن إقنـاع الفنـان للآخرين بعمله يثير اهتمامـه، وهنا يقوم الفنان بـدور المقاول أو المتعهـد، ويهتـم المؤلف بإعطاء معـاني أو مؤلفات جديدة للمتعهـد أو الفنان، لأنه يحب أن يساعدوه في تعريف أهمية مؤلفاته في بنية الأشياء، وانجذابه للفنان ينقذه من الناقدين لمعتقداتـه، ويوضح الفنان الأفـكار الخاطئة التي يراها الناقدين فـي مؤلفاته، فهو يتعهد أعمالـه الفنية ويكتب عنها بما يجعل الآخريـن يتقبلوها. وينجذب المؤلف إلى الميتكر الذي قد يكتب عن مخترعاته التي جاءت بجديد، ويقدمها للآخرين.

8- المعلم مقابل الصانع أو الحرفي الماهر، يحتاج المعلم إلى الصانع الماهر، ويمدح المعلم أداءه الماهـر وقدرتـه على تطوير الأدوات والأجهـزة، والمعلم أحيانا يكون مغامـراً واستكشافياً، ويكـون الصانـع الماهر متقلباً أو صعب المراس، ومع انه من الصعب تصور رغبات متشابهة

بينهـم، إلا انه تظهـر لديهما روح المغامـرة والإبداع؛ إذ تجعل المعلم يبـذل جهدا اكبر في إقناع العامل الماهر للقيام بتنفيذ ما يراه، وخاصة في تدريسه لبعض النظريات والمجردات التـي تحتـاج إلى وسائل تثبت صحتها. كما أن المعلم ينجـذب للمصمم لقدرته على تجميع وتصميـم الأشيـاء التـي تصبح مـادة علمية فـي تعليم اللغـة أو العمل اليـدوي الدقيق أو الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية، والمعلم يقوم بالاستفادة منها في أداء عمله.

انماط الشخصية لدى القائد او المدير: إن أي مؤسسة يعمل بها اكثر من شخص، تتكون من افـراد قادة وتابعين، ويكون للقائـد دور وصفات تختلف عن دور وصفات التابع، وان القائد النـاجح تكون اوامره مقبولة ومسموعة وقابلة للتنفيذ، ويكون الشخص قائداً او زعيماً اذا طلب ممن يتبعه عمـل شـيء، او طلب منهم انجاز شيء او تحقيقه بدرجة افضل قاموا به، وان التابع الناجح يجب ان ينفـذ مـا يطلبه مديره منــه ليسعده ويحصل علـى المديح، وهذا يحدث بين المديـر وتابعيه وان اختلفـت الأمزجـة، الا انه يجـب ان نضع في اعتبارنا في بعض المواقـف تتطلب منا ان نكون قادة بطريقــة او اخرى مثل البيــت او الأصدقاء، وانه كل واحد راع ومسؤول عـن رعيته؛ اذ إننا كائنات اجتماعيـة نتفاعـل ونسعى لإسعـاد من هم مسؤولون عنـا ، او عدم اسعادهم فـي بعض الحالات، فعـادة ينجز العامل العمل لإسعاد رئيسه، ونحن ننمو ونكبر لاسعاد والدينا، ونذاكر لنسعد المعلم، ونربـح لمدرب الفريق. جميعنا يحتاج لتقدير من الشخص المسؤول عنه لما انجزه، وان دفع الراتب والرضا عن اداءنا لعملنا ليس كافيا رغم اهميتهما.

إن التقديـر مهـم حتى يستمر اداءنا الجيـد، وانه كلما زاد انجاز الشخـص كان اكثر تعطشا للتقديـر والعكس صحيـح. وان الشخص ذو الإنجاز العالي يحتاج الى تقدير اكثر لتجديد نشاطه، وفـي حالة عـدم حصوله على التقدير يبحث عن اماكن عمل اخرى تقدره. هنا نستنتج ان الوظيفة الأولى للقائـد او المديـر هـو التقدير، وعلـى المدير او القائـد متابعة وملاحظة انجـاز التابعين او العاملـين معـه وشكرهم وتقديرهم. الا انه في حالة مديـح المدير لموظف يعتقد انه لم يفه ما يجب ان يقـوم بـه او لم ينجزه كما يجب، قد يشعر العامل بالإهانـة، وان ذلك يرتبط بنمط الشخصية، وفيما يلي توضيحا لذلك.

اثر التقدير على النمط الحسي يستقبل الأوامر: يقدر صاحب هذا النمط الاعتراف بذكاءه ومهاراتـه الظاهـرة بأداء العمل، وان الإطراء والقبول وتمييـز اعماله اكثر اهمية له من ملاحظة كيفيـة اداءه للعمـل، وهو يوجه اداءه في عمله حسب رؤية المديـر وليس حسب قدرته على الانتاج، ويفضـل الأعمال الخطـرة واستغلال الفرص، فهو مقـدام شجاع ذكي قادر علـى التكيف، ويشعر بالتقديـر اذا لاحظ مديـره هذه الصفات فيـه. وعندما يتخطى الصعوبات يبحـث عمن يشاركه

الاحتفال بذلك، وإذا لم يستطيع الاستفادة من الفرص يحتاج الى مساعدة ودعم ومواساة، والقول له بأن هذا موقف مؤقت وستتغلب عليه.

اثر التقدير على صاحب النمط الحسي الذي يصدر الأوامر: يعتبر صاحب هذا النمط حذر ومهتم ومجتهد ودقيق في عمله، وهو منتج، ويسعده مديح انتاجه في عمله، وانه يحقق معايير انجاز متميزة، وانه ليس صعب، ويقدر الآخرين الذين يرون بأنه مسؤول ومخلص ورجل منتج، وهذه الصفات الثلاث تطبق بسهولة على صاحب هذا النمط، الا انه قلما يعبر عن سعادته عند اعتراف الآخرين بأدائه وتقديره او مديحه.

أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي المفكر: يحب صاحب هذا النمط ان يقدر الآخرين أفكاره، ويحتاج إلى مستمع ذكي قادر على ان يأخذ على عاتقه تحمل التعقيدات في المفاهيم التي يستخدمها، وقلما يتقبل المديح له كشخص، بل يتجاوب مع المديح الذي يرتبط بامكاناته، وان تقدير عمله الروتيني اليومي لا يسعده، لان المديح الذي يرتبط بكفاءته هو المهم له، وقد يشغله تشكك مديره به، خاصة اذا كان الشخص المسؤول عنه ليس لديه معرفة في مجال كفاءته، كما انه يواجه صعوبة في ان يمدح الآخرين شفويا، ويتفق مع الحسي الذي يصدر الأوامر في مواجهة صعوبة في التعبير عما يسعده.

أثر التقدير على صاحب النمط الحدسي الشاعري: يقدر صاحب هذا النمط المديح الشفوي اكثر من صاحب النمط الحدسي المفكر، وهو يريد ان يعترف به كشخص وحيد او متميز، وان اداءه متميز، ويسعى الى تقدير مديره ومساعديه وزملائه والمشرفين عليه، إن النقد السلبي يؤثر عليه سلبا ويقضي على شجاعته، وانه من المهم له ان يتفهم الآخرين مشاعره وأفكاره، وهو بحاجة الى تغذية راجعة بصفة دائمة بما يتعلق بأفكاره وأداءه ومشاعره.

إن المدير او القائد الناجح هو الذي لا يكتفي بتقدير العاملين وفهم حالتهم المزاجية او نمط شخصيتهم، بل يجب ان يعرف ما يمتاز به كل نمط شخصية وما يستطيع ان يقدمه، وما تأثيره على ادارته، ويجب ان يعرف ما يتوقعه من مساعديه وفق أمزجتهم او انماط شخصيتهم، وما اساليبهم وسلوكياتهم في العمل، ومدى اتفاقها او اختلافها مع نمطه الشخصي.

هناك اساليب فرعية للأربعة انماط من الشخصية، فالأسلوب الإداري الحدسي المفكر الذي يستقبل الاوامر يتبعه كل من اسلوب الحسي الذي يصدر الأوامر، والحدسي المفكر، والحدسي الشاعري، ويشمل الوصف جوانب القوة والضعف، ونقاط التأثير، والصفات التي تميز اسلوبه في التعامل مع زملائه، ونماذج تغييره بطريقة متسلسلة، وتتضح فعالية الأسلوب الاداري في استخدام الوقت، ويختلف تأثير اساليب المديح على تحفيز اصحاب الأنماط الشخصية المختلفة للعمل.

- إن الحسي الذي يستقبل الأوامر قد يستاء من ان يقال له كيف يعمل، لأنه يحتاج ان يكون حرا ليطير سريعا عن مقعده ويعمل ما يراه هو، وان مستوى الأداء العادي يجعله متململاً وغير صبور.
- اما الحسي الذي يصدر الأوامر فهو على النقيض حاد يغضب او يستاء من الآخرين الذين لا يؤدون عملهم بمستوى جيد، وهو يقدس الأنظمة والأوامر، ولا يفهم الناس الذين لا يتبعون القواعد والأنظمة، وهو يهتم بمواعيد انتهاء العمل، ويستاء ممن يخرق الموعد المحدد.
- اما الحدسي المفكر يستاء ممن يطلب منه عمل غير منطقي، او يتعدى على سبب او مبدأ، وهو يسعى للحصول على افضل نتيجة بأقل جهد، ويغتاظ إذا كانت القواعد والتقاليد عائقا في وجهه، ولا يحب التحيز والانحراف عن الحق خاصة اذا وقف في طريقه.
- اما الحدسي الشاعري يستاء اذا لم تراعى اموره الشخصية، ويتعامل على انه الشخص الوحيد في امؤسسة او في العمل، ولا يحب ان يختبيء خلف عمل او ضمن مجموعة بل يضايقه ذلك، وانه يحب ان يقال ان ما تم اداءه او انجازه في العمل تم بسببه ليس بسبب تعاون المجموعة وهكذا يراه الآخرين.

تأثير عدم الالتزام في العاملين: إن تأثير عدم الالتزام يختلف من نمط شخصية لآخر وفق مكان العمل، ويتم التمييز بين المدراء حسب نمط شخصيتهم:

المدير الحسي الذي يستقبل الأوامر: يستاء من الآخرين الذين لا يتبعون الاتفاقيات، ولن يبلغوا الآخرين بأنهم فشلوا في تحقيق ما اتفق عليه، وانه يهتم بالتفاصيل مما يضايق الآخرين منه، وهو يكون غير مستعد لما يتطلبه الموقف، الا انه يمدح اكثر مما يجب بهدف ان يتحقق له الموافقة، وانه يتخطى زملائه بطريقة غير متوقعة، ويعطي وعود عن الآخرين بدون استشارتهم مما يغضبهم. وانه يستاء من الحديث مع الآخرين، ويجرح شعورهم وينقدهم نقدا لاذعا، وربما حتى يتعامل معهم بسخافة، ويكون في حالة غضب وغم مما يؤدي إلى فشله في التحدث بطريقة ايجابية مع الآخرين. ويفشل في ان يبتسم او يضحك، وينشر جو التعب والإعياء والانزعاج والشك، وهو يكافأ فقط العاملين المنتجين بدرجة الأعلى، ويفشل في رؤية عمل الآخرين البسيط السهل.

المدير الحدسي المفكر: هو فقط يجرح مشاعر الآخرين، ويتعامل معهم بسخرية واستهزاء، ويشك بامكانات الآخرين ولا يتفهمهم، وانه يستاء من سلوكهم بما يبدو للآخرين انه غير مقبول، وهو يجادل في امور تافهة ليوضح تميزه عن الآخرين، ويعمل للابتعاد عن الموضوع الرئيس، ويتميز باستخدامه اللغة المنمقة، ويري مستمعيه بأنه مدعي ومتحذلق.

المدير الحدسي الشاعري، يعمل على مضايقة الآخرين، وهو لعوب يعمل على هواه وينجذب لشخص واحد لبعض الوقت، وينتقل في اليوم الثاني إلى شخص اخر، ويتجنب الأول دون شرح الأسباب، وقد يهين الآخرين بتصميمه على التعليق برد فعل انفعالي في مواقف تتطلب التفكير بدرجة اكثر لتوضيح الموقف، وقد يختار الجانب المفترض ان يكون خاسرا او مضطهدا، ويرى بأن الآخرين ذوي قلوب قاسية، وغير مشاركين وجدانيا، ولا يعرفون حاجته. وهو قد يظهر بأنه متعاون بدرجة غير عادية، ويعطي اكثر مما يجب سواء احتاج الطرف الآخر ام لم احتاجه.

انماط الشخصية او الأمزجة لدى العاملين في التدريس

تتقارب الأمزجة الشخصية بين الإداريين والمعلمين في التدريس، وقد يختلفوا وفق انماط شخصياتهم، ففي دراسة لمدارس ولاية كاليفورنيا لأنماط الشخصية لدى العاملين في الإدارة والتدريس والطلبة، اتضح ان توزيع العاملين على انماط الشخصية الأربع لديهم هي: الحسي الذي يصدر اوامر بالدرجة الأولى بنسبة 56%، يليه الحدسي الشاعري بنسبة 36%، والجدول (3) الآتي يوضح توزيع أنماط الشخصية بين العاملين بالتدريس وطلبتهم.

الجدول (3) : علاقة نمط الشخصية والعمل في التدريس

النمط	العاملون في المدرسة	الطلبة وعامة الناس	الفروق
حسي يصدر أوامر	%56	%38	+16
حدسي شاعري	%36	%12	+24
حدسي مفكر	%6	%12	-6
حسي يستقبل أوامر	%2	%38	-36

ان توزيع أنماط الشخصية بين المعلمين والإداريين يؤثر في سلوكهم وأدائهم اليومي في المدرسة. فإن كلاً من المعلمين والإداريين من نمط الحسي يصدر الاوامر لا يشعرون بالحاجة إلى الدفاع عن اسلوبهم في التدريس او الإدارة، حتى لو حدث ان قاموا بذلك، فإن اغلبية المعلمين يقعون ضمن هذا النمط، وهم لا شعوريا يفترضون ان نظرتهم عادية ومقبولة، ويتعجبون عندما يستفسر زملائهم او المسؤولين عنهم عن مبادئ وأسس يرون بأنه يجب ان يوافق عليها الجميع دون استفسار، خاصة ان ذوي النمط الحسي الذي يصدر الأوامر يتصفون بالإخلاص وان الجميع يتقبلهم.

اما نمط الشخصية بالدرجة الثانية لدى العاملين في التدريس؛ هم من النمط الحدسي الشاعري، وهم متحدثون لبقون، ومتعاونون مع الأغلبية من النمط الحسي الذي يصدر الأوامر.

وهم كمعلمين يعتقدون بأهمية البحث عن الذات، وهم لا يتراجعون عن ذلك ولا يتوقفون عنه، وقد يكون واحد بين مجموعة من المعلمين من النمط الحسي الذي يستقبل اوامر، لذا فهو يكون هادئا او ساكتا، حتى لو لم يحصل على التشجيع لاختلافه عمن حوله.

اما في حال وجود معلم من نمط الحدسي المفكر فهو يقف جانبا متسليا ومختالا متفرجا على المجادلة والاختلاف بالرأي، متعجبا كيف يختلف هؤلاء الأشخاص ويعملون معا، ولماذا لا يشغلون أنفسهم في العمل المدرسي الحقيقي الذي يؤدي الى التطور المعرفي. اما المعلم من النمط الحسي مستقبل الأوامر فهو قد لا يكون في معظم المدارس، وان وجد فهو بعيد عن كل ذلك، ويقوم بأداء اعماله التي تتعلق بالأنظمة وتدريس مقرراته بحرفية.

اما بالنسبة للطلبة، فإننا نجد أن *38 %* من الطلبة تقريبا مقابل *56 %* من المعلمين من نمط شخصية واحد الحدسي يصدر اوامر، يليه *38 %* من الطلبة من نمط الحدسي يستقبل الأوامر، اما باقي الطلبة فهم من الانماط الشخصية الأخرى، والمشكلة هي ليس كيف نغير نمط الشخصية؛ إذ إن ذلك لا يتم، ولكن كيف يستطيع المعلم بنمط شخصية توجيه انماط شخصية متنوعة وتكوين علاقات، وكذلك في تنويع اسلوبه في التدريس بما يتلاءم معهم.

أسلوب المعلم في التدريس ونمط شخصيته: يختلف اسلوب المعلم في التدريس وفق نمط شخصيته، وقد حدد كريسي وبات (*Keirsey & Bate, 1984*) أساليباً لأربعة انماط من الشخصية، وهي:

أسلوب المعلم النمط الحسي يستقبل أوامر: المعلم من هذا النمط يهتم بتطوير الحرية والتلقائية عند طلابه، وانه يقوم بما هو غير متوقع منه كمعلم، وهذا موقف صعب تحقيقه؛ اذ ان فقط *2 %* من الطلبة هم من نمط شخصيته، ويفضلون التوجه نحو مهنة التدريس، وان اسلوب المعلم الحسي مفضل لديهم، لأنه يحب الحصول على متع الحياة الانية والحصول عليها أينما كانت، والوصول الى مواقف جديدة تلقائيا، وانه يتميز بالمرح، لذا ينجذب له الطلبة لما يمتاز به من اداء مسلٍ. والجانب السيئ هنا، هو ان صاحب هذا النمط متحرر وغير ملتزم اكثر من اي نمط اخر بالتدريس الرسمي، فإن متوسط علامات الطالب في صفه لا تتناسب مع قدرتهم الأكاديمية، لأن المعلم يدير الدرس بالأسلوب الذي يتمناه لا كما يجب ان يكون، ويتجه الى أساليب اخرى لاستغلال وقت الحصة كلما سنحت له الفرصة، وقلة من اصحاب هذا النمط يستمرون في التدريس، او في الحصول على درجة علمية للعمل، او في الاستمرار بأي مهنة تتطلب درجة علمية انتظامية. ولكن اذا قرر ان يكون معلما فهو معلما مثيرا، ولا يتنبأ بسلوكه، والطلبة نادرا ما يعرفون ما يحدث من يوم ليوم، لكن اذا أجبر المعلم فإنه يتبع خطة محددة، ولكنه غالبا لا يحب ان

يسير وفق الخطة. ويعطي قيمة اكبر لحريته، وأن أي حدث يلفت انتباهه. ويمتاز تفاعله مع طلابه بالفضول. وهو شبيه بالنمط الحسي الذي يصدر الأوامر؛ إذ أنه يركز على علاقة الطالب بالمعلم وليس على علاقة الطالب بالطالب، وهو يحب ان يقوم بالأداء الذي يجعله نجما في الصف، وبما يرضـي مستمعيـه او مشاهديه، وان الطلبة يتمتعون في كل لحظة فـي حصته مع انهم لا يتعلمون المنهج المقرر؛ لانهم يتطلعون الى الخبرات الحياتية الخارجة عن المنهج التي يكتسبوها من المعلم. وهم ينظرون اليه كأخ/ اخت كبيرة اكثر منه أب أو أم، عموما هو لا يضبط الصف ويجعله كسوق، الا ان الطلبـة يحبـون ذلـك ويعملون بكل حماس بمشاريـع او نشاطات متنوعـة، وان كان بعضها قـد يكتمـل والآخر لم يكتمل. فكأن المعلـم هنا يعمل من خلال مسرحية معـدة تتيح للطلبة فرصة استخـدام نشاطات ومواد مختلفة، مثـل الأفلام وأشرطة الفيديو وغيره، وهـذا يؤثر في مستوى اداء الطلبـة في الامتحان مقارنة مع طلبة درسوا مـع معلمين من انماط شخصية اخرى، لذا فهو لا يحب ان يجيب الطلبة عن أسئلة امتحان موحد في نهاية الفصل، ولا يفضل محاسبة المعلم عن مخرجات التدريس لأنه يقدم خبرات متنوعة لطلبته خارجه عن المنهج. وان المعلم من هذا النمط إذا صـادف ان اعطـى واجباً في الصف او واجبـاً بيتياً فقلما يصححه ويرجعـه للطلبة، لذا فإن زملائـه يتعجبـون منه؛ إذ يروه يركض وراء رغباته التي لا تتناسـب مع عمل الفريق، وانه لا يرهق نفسه بالتدريس للحصول على مكافأة قد يسعى اليها زملائه، ويعتقد ان المكافأة الخارجية للتعليم شـيء غير مقبول او انه سـيء، الا انه كغيره من الأنماط الأخرى يجعل هناك تنافس في التدريس والمسابقـات، وأنه يندمج بحماس بالمنافسة، بما يمنعه عـن توعية طلبته على تجنب الاخطار التي قد تحدث في مواقف التباري او المنافسة وخاصة في الإمتحانات.

اسلوب المعلـم النمـط الحسـي يصـدر اوامـر: ان 3 من 5 مـن المعلمين فـي المدرسة هم من هـذا النمط، ويرى المعلم من هذا النمط اهمية ومكانـة الطالب في المجتمع، وهو يهتم بالمحافظة على الموروث الثقافي وتمريره في المؤسسات المجتمعية المعترف بها، وهو شخص يتحمل المسؤولية ويعتمد عليه، ويعمل على تحقيق حاجات الآخرين، ويخلق انسجاماً في المجتمع. وهو يسعى الى ان يكون طلبة صفه معدون جيدا. وهو صارم وعادل في التأديب ويتوقع ان يتبع الطلبة تعليمات وقواعد الصف والمدرسة، وهو يعد لعمله خططا مسبقة وواضحة ومفصلة، ويفضل الطلبة المطيعين. والمعلم مستعـد لبذل اقصى جهـد لمساعدتهم، وهو يمثل نموذجا لسلوك. وانه يكون صبورا مع الطلبة من نمـط الحسي مستقبل الأوامـر والطلبة المشتتين. وهو ممتاز في التدريسـ ويشجع تفاعل الطالب مـع المعلم اكثر من تفاعل الطالب مع الطالب، ويعتقد ان ادارة الصف من مسؤوليته وغير مناسب اعطاءهـا للطلبـة، الا اذا كان تطبيقا متطلبـا لمادة في ادارة الدرس. وهو يجيـد نقد اداء الطلبة وكتابـة تقارير عنهم، لذلك فإن الطلبة يعرفـون نتائجهم منه من خلال نقدهم في قاعة الصف.

ويركز على اخطاء الطلبة ولكن بطريقة مدروسة؛ إذ إن الطلبة من النمط الحدسي المفكر يتبعون اهتمامتهم العقلية المعرفية ويوضحوها لمعلميهم، وأنهم في الحقيقة يحتاجون معلميهم بطريقتهم الخاصة، وهي لا تكون واضحة للمعلم من الأنماط الشخصية الأخرى، وأن المعلمين من هذا النمط يقعون في البعد النفسي لنمطي الحدسي الشاعري والحدسي المفكر، الا انهم غير متعاطفون مع الطلبة مثل معلمي النمط الحدسي الشاعري او الحدسي المفكر؛ إذ إن معلماً من النمط الحدسي يصدر الأوامر يمكنه تفهم الطلبة من النمط الحدسي يستقبل اوامر وميولهم بالجانب العملي والمغامرة، وانهم يقاومون كل فرصة لإكسابهم عادات دراسية جيدة، ويتصدون بما يزيد عدم موافقة معلميهم لسلوكهم، وهذا يؤدي الى حلقة مفرغة تزيد من مشكلات الطلبة وعدم الاتفاق مع معلميهم، وتؤدي إلى خسارة المعلم نمط الحدسي ويصدر أوامر؛ لأن ذلك يؤدي الى انسحابه او ترك المدرسة. ان الطلبة من نمط الحدسي الشاعري يعتمدون على المعلمين من نمط شخصية الحدسي يصدر الأوامر بطريقة مزعجة، كما انهم يبحثون عن تأييد الآخرين من نمط الحدسي الشاعري لبناء هويتهم، وان طلبة نمط شخصية الحدسي الشاعري نادرا ما يقدمون مساعدة الى النمط الحدسي يصدر اوامر، وهم يسببون الغضب والسخط لمعلميهم، وخاصة اذا انشغل المعلم بنشاط مساعد طلبته بأمور شخصية اكثر مما يؤدي واجباته الدراسية. ان النسبة 38% من الطلبة نمط الحدسي يصدر الأوامر ينسجمون مع معلميهم من نفس النمط، في جو يتم فيه اداء الواجبات والدراسة بطريقة تسلطية. ان معلم نمط الحدسي يصدر اوامر يعمل بطريقة بنائية منظمة، وممكن أن ينقد ادارة المدرسة او المديرية الا انه يكون موالياً ويؤدي عمله على اتم وجه، وهو احيانا يدعم برامج النشاط الرياضي والبرامج الترفيهية ومجالس الآباء، ويعمل على تحقيق الاستقرار في المدرسة، وفي المجتمع المحلي، ويتوقع من زملائه وتلاميذه ذلك.

أسلوب المعلم نمط الحدسي المفكر، يهتم المعلم من نمط الشخصية الحدسي المفكر بتطوير ذكاءه، استجابة لطبيعته الغامضة وينمي روح ذلك لدى طلبته، فهو يركز على العلاقات والمكونات المعقدة، ويوجه طلبته نحو ذلك، وعلاقته بطلبته غير شخصية، ويرى انهم جاؤوا للمدرسة للتعلم؛ لذا هو غير متقبل للجو العاطفي في حجرة الصف، ويمضي في دروسه كما هو مخطط لها، حتى لو ان الطلبة قد يستفيدون من خبرات اخرى، لذلك فانه يوصف بأنه متمركز نحو الموضوع وليس نحو الطلبة. وهو يسعد بتصميم وبناء مناهج جديدة، الا انه لا يشارك دائما في تطبيق افكاره وخاصة عندما يتعلق الأمر بالأعمال المكتبية، ويفضل تدريس نفس المواد، ويبحث عن نظم جديدة تتعلق بنفس محتوى المجال. وقد يصبح غير مهتم بالموضوع فجأة، ومعظم اصحاب هذا النمط يحصلون على درجات علمية عليا تتطلب درجة ذكاء عالية. وعندما يكونون طلبة في المدرسة الثانوية يميلون الى المواد العلمية والرياضيات اكثر من مواد ادارة الأعمال او الصناعة او العلوم الانسانية. وهم

كمعلمين يسعدون زملائهم ويحبون مشاركة طلبتهم باكتشافاتهم المعرفية لمساعدتهم على تطوير قدراتهـم المعرفية والعقليـة، وإذا رغب الطلبة باتباع طموحاتهم وحـب الاستطلاع فإن المعلم من نمـط الحدسي المفكـر يشجعهم بتبني مشروع عقلاني. وهم لا يهتمون بتدريس الطلبة ذوي التعلم البطـيء، وانهم مـع الطلبة ذوي الدرجات الأعلـى يستطيعون ان يزيدوا مـن مستوى ادائهم، وان الصف الدراسي الذي يعملون معه يكون طلبته ذو مستوى عال قد تفخر به المدرسة أمام الآخرين، لذا ليس كل الطلبة في الصف يكتسبون خبرات كافية ليتجنبوا فشلهم؛ لأن المعلمين يهتمون فقط بالنمـو العقلـي للطلبة اكثر من النمو الاجتماعي او مهارات الحياة اليومية. لذا ان طلبتهم يهتمون بمعرفـة ما يتوقعه المعلمون منهم فـي السلوك والخبرات والتحصيل الدراسي وهم جيدون فـي حل المشـكلات حول موضـوع يتعلق بالتدريس، الا انهم لا يصبرون علـى المناقشات الصفية التي تبعد او تنحـرف عـن الموضوع او تأخر عملية التدريس. وان المعلم منهم يـؤدب نفسه ليقدم خبراته في التدريس، ويحارب ليحقق المبادئ او الحقوق، وينضم لهؤلاء المعلمين الطلبة الذي يهتمون بنموهم المعرفـي العقلي، ويتوقـع من الطلبة ان يتبعوا ذلـك، وان اصحاب هذا النمـط شديدين ومملين، ويسيرون بسرعة وفق عدد قليل من الطلبة، وأنهم يهتمون بمواضع تقنية اكثر من المواضيع الكتابية والتاريخيـة والفنية، وهؤلاء المعلمون نادرا ما يتأثرون بالنواحي الانفعالية للطلبة لتخلي عن موقف نحو الطلبة بسبب ضغط اداري او طلب والدين، مثل تغيير علامة اخذها طالب بناء على اداءه في الامتحـان، وان المعلم من هـذا النمط يجد صعوبة في التواصل مع الطلبـة او مدحهم، ويعتقد ان ذلـك غير مطلوب رغم حاجة الطلبة اليه، لذا على معلـم هذا النمط وأن يذل جهدا اكبر لتحقيق جـو ايجابـي في الحصة، وعدم الاهتمام فقـط بقليل من الطلبة الذين من نمـط شخصيته، وان يضـع فـي اعتباره الطلبة من الأنمـاط الشخصية الأخـرى، الذين يكون ادائهـم ضعيفا بمستوى الرسوب، وان على المعلم ان يستغل تميزه بالنمو العقلي المعرفي ويدرك الفروق بين الطلبة، كما انه يجب ان يكونوا اكثر حساسية لمفهوم الذات عند الطلبة، ويساعدوهم على الاستفادة من خبراتهم وقدراتهم.

ان المعلـم مـن هذا النمط يعمل جيدا مع المعلمين من نفس نمـط شخصيته، الا انه يختلف مع المعلمـين من النمط الحدسـي الشاعري الذي يهتم بالحالة الانفعالية فـي داخل حجرة الدراسة، وانـه يدعـم اصحاب النمط الحدسي المفكر الآخرين، الا انه يتوقـع كفاءة عالية منهم في الإدارة والتدريس، وان المعلمين من نمط المفكر الحدسي غير صبورين على اداء العمل الإداري او الاجتماعات ويـرون بأنها اعمال غير منتجة، رغم انهم يفضلون الاجتماعات والمناقشات على التعاميم الورقية التي توزع عليهم. وان المعلمين هنا يعملون جاهدين على تطوير مهاراتهم التخصصية وهم يقرؤون بكثرة للحصول على درجة علمية متقدمة. واصحاب هذا النمط متعاونون ومتفقون ويسمع صوتهم

كفريـق واحد فـي دعم المستويات الاكاديمية بصرامـة او بشدة. ولا يوافقون على أن تكون مواقف التدريـس للمتعـة، او سهلة ومريحة، وهم يقدرون الفرص التي توجـه مباشرة للمحتوى الاكاديمي بشدة.

اسلوب المعلم من نمط الحدسي الشاعري: يعتمد اسلوب التدريس للمعلم ذو النمط الحدسي الشاعـري على العلاقات الشخصية والولاء لطلابه، وأنه يهتم بشؤون كل طالب ونموه الاجتماعي والمعرفـي العقلي، ويتبـع اسلوبا تعليمياً مناسبا لـكل طالب، ويساعد كل الطالـب على ان يكتشف مواهبـه غير المعروفة لديه، وهو ديمقراطي في ادارة الصف، ويجعل كل طلابه يشاركون بالقرار، ويشجعهـم علـى إقامة علاقات مـع بعضهم بدرجة اكبر مـن اي نمط شخصية اخـر، وهو نفسه مصـدر المساعدة، ولديه الشجاعة لتقبل الفشل من طلبته وتزويدهـم بالشجاعة التي يحتاجونها لتخطـي الفشـل، ويشعر المعلم بالجو الذي يسـود الصف الدراسي، وانه يمكـن ان يغير ما خطط للعمـل به اذا وجـد ان الطلبة بحاجة إلى هـذه الخبرة، وان بمقدور المعلم تقـديم ثلاث مستويات مختلفـة فـي الصـف الواحد بنشاطات متنوعـة طالما هي منتجـة ومفيدة للطلبـة، وقد يستخدم اساليـب تعليم تتناسب مع جماعات كبيرة اوجماعات صغيرة او افراد، وانه يفضل اتباع منهج من اعـداده ما أمكـن، لذلك فهو غير تقليـدي بأسلوب تدريسه، وهو يتفاعل مـع كل طالب على حدة، ومتعاطف معهم حتى لو كان عدد طلاب صفه *100* طالب، وهو يشعر مع الآخرين، وقادر على خلق جو ترفيهي.

الا ان عدم تحقق معتقدات اصحاب هذا النمط بأن من واجبهم ان يهتموا بالآخرين، والآخرين يهتمون بهم يسبب لهم الشعور بالآسى والأذى النفسي، وان المعلم منهم اذا وجد نفسه لا يحب احد طلابه فانه يعاني حتى يجد سبب عدم حبه للطالب، وحتى لووجد الآخرين لا داعي لذلك. ويسقط المعلـم مشاعـره نحـو والديه علـى ادارة المدرسة ومن هم فـي السلطة، لذلك يصعـب على المعلم والطالب من هذا النمط تقبل اصحاب السلطة، وهذا يفسر تعطشهم لإثبات ذاتهم والمحافظة على كرامتهـم وهويتهـم، وهم يعملون جاهدين على المحافظة علـى علاقاتهم مع الآخرين. ولا يهتمون بـأداء العمـل المكتبي او انهائـه حتى يصل تراكمهـا الى ازمة فعلية، وهم يتجنبـون الآخرين حين تسـوء العلاقة معهـم ويتجاهلوها حتى تختفـي، عمومـا علاقتهم جيدة مـع الآخرين ويميلون إلى أن يكونـوا معروفين، وهـم قادة اقوياء لهيئة التدريـس او العاملين، ويفضلـون ان يتحدثوا ايجابا عـن الآخريـن، وأنهم يكونـوا حذرين حتى لا يحدث الكـره او عدم الحب، عكـس أصحاب النمط الشخصـي الحسي يصدر الأوامر؛ فهم يتبعون اجراءات مدروسة في توجيه النقد، وانهم يحاولون نقـد سلوك الآخريـن بغيابهم، وقد يمتد النقد لمناقشة وضع الطلبـة ووالديهم في غرفة المعلمين،

عموما هم يميلون لتحسين العلاقات مع الآخرين، ولديهم العزيمة لأداء عملهم في التدريس، ويستغلون وقتهم بايجابية للقيام بواجباتهم ويتمتعون بأدائها، وخاصة اذا كانت تتعلق بميولهم. ويفضلون التفاعل مع طلبتهم على المناقشة، واكتساب الخبرات من خلال المجموعات الصغيرة على المحاضرة لمجموعات كبيرة، وهم لا يتعمقون كثيرا في تخصصهم الدراسي، الا انهم يهتمون بكل ما هو جديد، ويستفيدون من المواد المتوفرة في القاعة الصفية، عكس النمط الحدسي المفكر الذي دائما يبحث عن مصادر جديدة. والجدول(4) يوضح صفات اصحاب الانماط الشخصية الأربعة من حيث قيمهم في التدريس، والفترة الزمنية للاستمرار بمهنة التدريس، والموضوعات وأساليب التدريس المفضلة لديهم.

الجدول (4): الصفات الأربع لأصحاب انماط الشخصية العاملين في التدريس

الأنماط	قيمهم التربوية	استمرارية	مواضيع ميولهم		أساليب التدريس المفضلة	
حسي يستقبل أوامر	نمو تلقائي والحرية	%4	فن، نحت، رياضة	دراما، موسيقى ترفيه	مشاريع تنافس العاب	يقدم الأمثلة عرض
حسي يصدر اوامر	ينمو بالمسؤولية والخبرة	%56	الزراعة، المكتبية، ادارة الأعمال، الرياضة، علوم اجتماعية	علوم سياسية اقتصاد منزلي تاريخ، جغرافيا	ترفيه تدريب الإنشاء	اختبارات تدريب
حدسي مفكر	ينمو بالمعرفة والمهارة	%8	فلسفة، علوم، تكنولوجيا	تواصل،رياضيات لغويات	محاضرات اختبارات، إنشاء	مشاريع تقارير
حدسي شاعري	ينمو بهويته وكرامته	%32	انسانيات، علوم اجتماعية مسرح، موسيقى	لغات اجنبية الاولوهية	مشاريع جمعية تفاعل، مناقشة	عرض، العاب مثيرات

يستنتج مما سبق ان لكل شخص نمط يختلف عن الآخر، وان كل شخص على حق وانه صح، ومعظمنا غريب عن بعضنا البعض. فإن لكل شخص رغباته، فلي رغباتي ولك رغباتك. وان كل منا يحافظ على تحقيقها لاعتقاده بأنها جيدة. وان لكل شخص مواهبه، لك مواهبك ولي مواهبي، وأن كل شخص يقدر مواهبه ويتمنى من الآخرين ان يقدروها. ويواجه كل فرد صعوبات تؤثر في

هويتــه وذاته، قــد لا يواجهها آخــرون، وانه ليس صحيحا اننــا نسير بنفس الأسلــوب في المراحل العمريــة المختلفــة، لكن هنــاك امكانية لنتفاهم، فــي حالة عدم محاولــة كل شخص ان يغير من صفــات الآخريــن حتى يكونوا مثله، لان هذا لن يحدث ابــدا، وقد يؤدي الى نزاع او صراع اكثر من التغيير، وان على الشخص ان يقدر الآخرين ويتقبلهم كما هم، اي يتقبل بعضنا البعض الآخر كما هم دون محاولة التغيير، وعليه فإن دراسة نمط الشخصية مهم في حياة كل فرد حتى يتعرف على الفــرق بينــه وبين الآخرين ويتفهمه ويوضح اسلوبه ونمطــه للآخرين ممن حوله، وبهذا قد يتحقق توافق افضل بين الشركاء في مواقف الحياة المختلفة.

الوظائــف المهيمنــة والمساعــدة: إن تفسير الرموز الأربعة في نظريــة الأنماط معقدة وتحتاج إلى معرفــة كيفية ترتيب الرموز، للانبساط فإن الرمز الأخير لاستقبال الحكم يعبر عن الوظيفة المسيطــرة؛ لأن الفــرد يعتمد على العــالم الخارجي في إصدار الحكم، وفــي الانطواء يعبر وظيفة مساعدة لان الفرد يعتمد على عالمه الداخلي في إصدار الحكم ، وفي حالة أن يكون الرمز الأخير الحكــم المسيطــر عند الانطواء، فإن الفرد هنا لا يعبر عما بداخلــه ويحكم بناء على ما يحيط به، وأيضــا في حالة يكون الحس أو الحدس هو المسيطــر إلا أن أصحابها لا يتصرفون بأنهم يعتمدون علــى استقبال المعلومات بصراحة. وأن معظم المرشدين يعــد الوظائف المهيمنة والمساعدة معقدة رغم أهميتها، وأن قليلاً من البحوث أجريت في هذا المجال للتأكد منها.

أمثلــة لاتخــاذ القرار في الإرشاد: إحدى السيدات تركت العمل في الجيش بعد ثلاث سنوات مــن العمل،وهي تعيش مــع أختها وزوج أختها في شقة صغيرة. جــاءت للإرشاد لوضع خطة عمل للمستقبل؛ إذ كانت تعمل في الجيش مساعدة في الإدارة والسكرتارية وقبلها كانت تعمل جرسون، طبقــت اختبار ماير بريجز وكانــت نتيجتها انبساط حس مشاعر وحكــم، وطبقت اختبار سترونج كامبــل، ونتيجتها اجتماعي يليهــا المغامر وفي الفرعي التدريس والخدمة الاجتماعية، عموما فإن السيــدة كلامها هادٍ وناعم ولها ابتسامة جميلة وتصــادق الآخرين بسهولة، ووضحت لها المرشدة نتائجها لتقوم باتخاذ قرار يتناسب مع المعلومات التي حصلت عليها، فأي المهنية الأفضل لها.

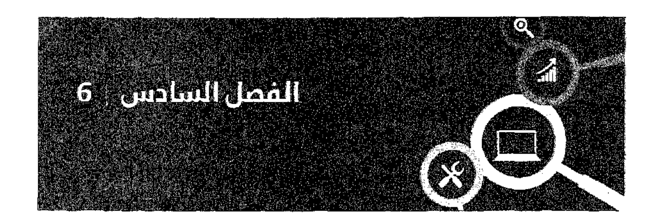
أمثلــة للتوافــق المهني في الإرشاد: إن المرشد يعمل مع مسترشدين وفق نتائجهم على اختبار ماير بريجــز مثل احدهم نتيجته انطوائي حدسي تفكير واستقبال، وانه يستخدم الحس والمشاعر بدرجــة اقــل من الحدس والتفكير، أن ماير ومكاويل اقترحتا بــأن يعمل المرشد على وظيفة واحدة فــي وقــت واحد ووظيفة أخرى في وقت آخر، فإنه يجــب العمل وفق هدف ويجب ألا تتدخل عوامل أخــرى، فــإذا عمل المرشد مع مسترشد يواجــه صعوبة في العمل يجــب أن يبدأ بالجانب الضعيف في وظيفتــه وفي شخصيته، مثلا احدهم يعمل باحث فــي احد مستشفيات مرضى السرطان، لمدة

اثنـا عشر سنة. إلا آن البحوث فـي الخمس سنوات الأخيرة لم تكن مجدية، مما أحبط المجموعة التـي تعمـل فـي المشروع، وبـدأت العلاقات بين أعضـاء المجموعة تسوء، لدرجـة أن اثنان منهم لا يكلمـان احـد، مما اثر عليه وسبب له ضيق فـي صدره، وعند مراجعته للطبيب طلب منه أن يراجع مرشـد أو معالج نفسي، وفي الجلسة الثانية طبق اختبار مير بريجز وكانت نتيجته انطواء حدسي مفكـر مستقـل، مما يعني لا يصدر قرار بسرعة ويجمع المعلومات ويفكر كثيرا بها. في هذا المثال، المرشـد هنا يحـاول تقوية وتطويـر الجانب الضعيف وهو الحكـم والمشاعر، وهـي ترتبط بشعوره بالنقص وهو موضوع محتـاج إلى جهد من قبل المرشد والمسترشد لرفع مفهوم الذات، وقد يطلب من المسترشد تغيير بيئته المهنية للتناسب مع نمطه، وهو العمل بالبحث مع قليل من الإشراف؛ لأن نمـط شخصيته مناسب لتخصصه العلمي، وهنا يضطر المرشد للعمل في جانب آخر من الإرشاد وفق نظريات أخرى.

دور المعلومـات المهنيـة: تستفيد نظرية الأنماط من تقسيم الشخصية الى ستة عشر نمط في تفسير الأساليب المختلفة في التعامل مع الآخرين ومع الأشياء والافكار.

دور الاختبـار: استخـدام مقياس مايـر بريجـز *Myer Briggs Type Indicators (MBTI)* وتم استخدام نظرية مايـر بريجز في ثقافات مختلفة، وفي إرشاد الإناث والذكور.

قضايـا لـدى المرشد: ويمكن ان يعمل المرشد مـع المسترشدين ذوي نمط مختلف عنه، فنمط الأفكار يعتمد على نظريات السلوكية والمعرفية والعقلانية الانفعالية، أما نمط المشاعر يعتمد فيها على نظرية التمركز حول الذات والجشتلط.



نظرية التأثير الوالدي في الإرشاد المهني
Parental Influence Theory

نظريــة ان رو في تطــور الشخصيــة *Roe's Personality Development Theory*. طورت ان رو (*Roe, 1956*) نظريــة تساعد فــي التنبــؤ باختيار المهنة بالاعتماد على الفــروق الفردية: الجسمية والاجتماعيــة والنفسية، وبدرجــة أدق ركزت على التنبؤ في اختيار المهنــة المعتمدة على الحاجات النفسيــة الناتجة عن التفاعــل بين الطفل ووالديه. وقد تأثرت ان رو فــي الاختيار المهني لجاردنر ميرفــي في استخــدام الطاقة النفسية التــي يتبعها الاهل كطريق تسير وتتدفــق من خلاله طاقة الاطفــال نحو العمل. كما تأثرت بماسلو عن الحاجــات، والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللاشعور، وذكرت بأن التنشئة الاسرية للطفل دوراً آخر في عملية الاختيار المهني، وترى ان الجينات الموروثة تحدد امكانية نمو خصائص الفرد، وان مظاهر التحكم الجيني ومدى طبيعته تختلــف باختــلاف خصائص الفرد، وان الخصائصــص الوراثية لا تتأثر فقــط بالخبرات التي يمر بهــا الفرد بطفولته؛ بل تتأثر ايضــا بالثقافة والوضع الاجتماعي والمستوى الاقتصادي في الاسرة، وبالدرجــة التي يسمح بها الوالدان للطفل في اشباع حاجاته او عدم اشباعها؛ لأن حاجات الطفل تتطور حسب اتجاهات الوالدين، واكدت على ان هناك علاقة بين الجو الاسري في مرحلة الطفولة والنمو المهني مستقبلا.

نظــام التصنيــف المهنــي عنــد ان رو *Roe's Occupational Classification System*. كتبت ان رو فــي كتابها علم النفس المهني وصفا لنظام التصنيف المهني بالتفصيل، ووضعت قائمة بالواجبات والقدرات المطلوبة لعديد من المهن، وقسمتهم الى 48 خلية 6X8 = 48 خلية

مجموعـات المهـن الثمانيـة عند ان رو: صنفت ان رو المهـن الى ثمان مجموعات على النحو الآتي:

1. الخدمة *Service*
2. أعمال البيع والشراء *Business*
3. التنظيم *Organization*
4. التكنولوجيا *Technology*
5. أعمال خارج المكتب *Outdoors*
6. العلوم *Science*
7. الثقافة العامة *General Culture*
8. الفن والترفيه *Art and Entertainment*

المستويات الست للمهن عند ان رو *The Six Levels of Occupations* اعتمدت ان رو في تحديد مستويات المهن على مقدار المسؤولية والقدرات التي تتطلبها المهنة، وأن المسؤولية مهمة وهي ترجع الى الصعوبـة والتعقيـد في اتخاذ القرار مع تنوع المشكلات التـي يواجهها الناس في عملهم. اولا حـددت ان رو ثمانية مستويات لكنها فيمـا بعد جعلتها ستة مستويات، وان الشكل يوضح بأن المهن في المستويات الأدنى اكثر تشابها، مما هي في مركز الدائرة، وانه من السهل التحرك من مستوى لآخـر عند المستويات الأدنى من المهن فهي تتطلب مهارات اقل، وأن التغيير بين المجموعات يحدث فـي المستويـات الأدنى بدرجة اكبر من المستويات الأعلى، والمستويـات مأخوذة عن رو وكلوز (*Roe & Klos، 1977*)

وقد صنفت آن رو مستويات العاملين في المهن إلى ست مستويات على النحو الآتي:

1. المهنـي والإداري العالي: مستـوى تخصصـي وإداري (1) *Professional and managerial* مثـل العمل كرئيس وزارة ومخترع ومهندس بحث وطبيب أسنان ودكتور وقاضي وبروفسور ومخرج تلفزيوني كمدير مبيعات وباحث اجتماعي.
2. المهنـي والإداري التنظيمـي: مستـوى تخصصـي وإداري(2) *Professional managerial* ويعمل الشخص في هذا المجال كمدير مساعد ومدير موظفين ومدير فندق وطيار عسكري ومهندس بترول وصيدلاني وفيزيائي وكيميائي وكاهن ومعلم معماري.
3. شبـه المهنـي والإداري: شبه تخصصي والأعمال الصغـيرة *Semiprofessional and small business* ويعمـل الشخص في هذا المجال كممرض ورجـل مبيعات ومحاسب وطيار مدني

ومعالج طبيعي وكاتب قانوني ومصور.

4. مهن ذات مهارة عالية: العمال المهرة *Skilled* ويعمل أصحابه في سلك الشرطة أو باعة في المزاد العلني وكتاب وإحصائيين ونجارين وتقنيين ورجال زخارف.

5. مهن ذات مهارة متوسطة: العمال شبه المهرة *Semiskilled* ويعمل أصحابها كطباخين وباعة متجولين وعمال مقسم وسائقي شاحنات وصيادي أسماك وأمناء مكتبات وعارضي أزياء.

6. مهن بدون مهارة: عمال غير مهرة *Unskilled* العمل بها يحتاج الى قليل من التدريب، وعليه اتباع تعليمات اولية وهذه المهن لا تتطلب تعليماً او دراسة محددة، ويعمل أصحابها في مجال التنظيفات وباعة صحف وموزعي بريد ومساعدي نجارة وعمال في مزرعة ويعملون في الوارد والصادر وكعامل خدمات.

الاختبارات والتصنيف المهني: ساعد نظام التصنيف المهني آن رو في تطوير اربعة مقاييس في الميول المهنية، وأكثرها شهرة هو نظام كاليفورنيا لتفضيل المهني(*Knapp & Knapp، 1985 COPS*) مقياس لثلاث مستويات. استمارة الاختيار المهني (*Lunneborg، 1981*)

أسس الاختيار المهني

ترى ان رو بان كل فرد مزود باستعداد للعمل والقيام بالنشاط للتنفيس عن طاقته، وان اسلوب الرعاية الوالدية في اشباع الحاجات في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتحدد بالعلاقة الوالدية، عند اشباع الحاجات الأساسية الثمانية عند ماسلو.

- اشباع حاجات غير مشبعة
- صفات شخصية
- حاجات غير مشبعة تصبح لا شعوريا موجهة له
- شدة الحاجة ترتبط بهرم ماسلو للحاجات

النظام الهرمي للحاجات عند ماسلو *Maslow's Hierarchy of Needs*، ان مفهوم الحاجات محور نظرية رو في تطور الشخصية والاختيار المهني، وهي قائمة الحاجات عند ماسلو(*Maslow، 1954*) تتناسب مع وجهة نظرها؛ حيث إن نظريته تركز على حاجات الإنسان اكثر من الحاجات التي تم التوصل اليها بالبحث العلمي على الحيوان، وهي هذه الحاجات بطريقة عفوية او غير شعورية سواء اكانت اساسية او الأكثر تعقيدا، وتعتمد نظرية ان رو على الجوانب البيولوجية والاجتماعية ايضا. وان الدوافع النفسية عند الفرد هي الأكثر اهمية في نظريتها، وهي التي جاءت في المراحل المتأخرة من ترتيب ماسلو الهرمي. ورتب ماسلو الحاجات حسب قوتها في التأثير،

فالحاجات الفسيولوجية هي اولا ويجب اشباعها اولا. فالأفراد يجب أن يتغلبوا على الجوع قبل التفكير في المأوى او الحب او البحث عن معلومات، الا ان هناك بعض الاستثناءات، كما انه ليس مطلوب من كل فرد اشباع كل الحاجات، فمثلا حاجة تحقيق الذات قليل من الناس يصل اليه. وفيما يلي وصفا للحاجات وعلاقتها بالاختيار المهني (*Roe & Siegelman، 1964*).

الحاجات الفسيولوجية Physiological needs: تتضمن الحاجات الأساسية للبقاء على الحياة، وهي تقع في جسم الإنسان، فالعطش في الفم والحنجرة، وهي عندما لا تشبع تصبح قوى مسيطرة على الفرد، فإذا كنت جائعاً او عطشاناً اثناء قراءة هذا الكتاب مثلا، فانك لا تستطيع ان تركز، ولا تهتم حتى تشبع هذه الحاجات. فالعمل يوفر الدخل الذي يشبع هذه الحاجة وان الزراعة والصيد طرق مباشرة لإشباع هذه الحاجات.

الحاجة للأمن Safety needs، تتحقق هذه الحاجات بتوفير مأوى وصحة جيدة وتجنب الخطر، يقوم الكبار بتحقيق هذه الحاجة، وان الأطفال يخافون من الأحداث الغريبة اكثر من الكبار، فالرضع يتصرفون بقوة ويصراخ عندما لا تحقق حاجاتهم. وانه في حالة الحرب فإن عدم اشباع هذه الحاجة تسيطر على صاحبها وينسى الحاجات الأخرى، وفي العمل تتحول الحاجات الأخرى الى الحاجة للأمن، وسيختار الناس العمل مع الآخرين، او الاستفادة منهم.

الحاجة للانتماء والحب The needs of belonging إن الحاجة للرعاية ورعاية الآخرين، والحاجة للحب وحب الآخرين تأتي بعد الحاجة الى الانتماء، وان المشكلات النفسية تظهر لدى الأفراد عندما الحاجة الى الحب والانتماء ولم تتحقق، ان الجنس حاجة جسمية الا انها تعبير يتأثر بالحب في هذا التصنيف. كما أن الحاجة للانتماء في العمل تتحقق من خلال العلاقات مع الزملاء، وتختلف المهن في توفير الفرص لتحقيق الرضا او الإشباع لهذه الحاجة، ولبعض الناس يعد الإشباع اهم نجاح في المهنة.

الحاجة لاعتبار الذات Self Esteem need يحتاج الناس إلى أن يشعروا بأنهم مهمين ومحترمين من ذاتهم ومن الآخرين، عادة يطور الإنسان احتراماً لذاته من خلال شعوره باحترام الآخرين له. وان احد الأسباب الرئيسة في طلب الإرشاد هو انخفاض اعتبار الذات، فالشعور بالضعف والنقص هو اكثر الأسباب للدخول في العلاج النفسي. فإن الأشخاص الذين لا يعملون يشعرون بالسوء عن ذاتهم، ويدركون انهم اقل ويشعرون بالنقص، بالعكس عندما يمدح الشخص من زملائه على اداءه يطور اعتباره لذاته. واعتبار الذات يعتبر الأعظم والأعلى في مستويات تصنيف ان رو للمهن؛ حيث إن المسؤولية العالية تجلب احتراماً للذات واحترام الآخرين له.

الحاجة الى المعلومات The need for information ، الناس يحتاجون إلى المعلومات لفهم

تاريخهـم الثقافـي والشخصي، وفهم البيئة المحيطـة بهم، وفهم أنفسهم. الأطفـال يرغبون في معرفـة كيـف تعمل الاشياء، ولما عملت هـذه الاشياء، ماذا سيحدث لاحقا: حيـث إن كل الوظائف هنـاك بحاجـة للمعلومات، في اعلى مستوى مـن نظام التصنيف المهني عنـد رو أنه يمكن للناس أن يعملـوا لسنوات للحصول علـى الدكتوراه او تخصص في الطب للحصـول على المعلومات التي تتطلبهـا مهنـة معينة. معظم المهن في المستوى الأول او الثاني عنـد رو تتطلب ان يكون لدى الفرد معلومات تتعلق بالمهنة.

الحاجـة إلى التفهـم **The need for understanding**. نحـن ليس بحاجـة الى المعلومات عن عالمنا او مهنتنا فقط، بل نحتاج لطرق عملية وفهم هذه المعلومات. وفي المستويات العليا من المهن عند رو يجب أن نفهم ونفسر كمية كبيرة من المعلومات.

الحاجـة الجماليـة **The need for beauty** ، مـع انه يبدو بأنها حاجة قد يستغني عنها الفرد، الا انها خبرة مهمة لكثير من الناس. خاصة من هم في مهن الفن والترفيه، وقد تكون اهم حاجة للرسامين المبدعين، والكتاب والموسيقيين.

الحاجـة الى تحقيـق الـذات**The need for self actualization** . هـذه الحاجة ما يسعى اليها الفـرد طـوال حياته. وكلما كان الفـرد قادراً على العمل، وجـب ان يقوم بالعمـل. ليصل التحقيق ذاتـه. فإن من يصل اليها يعمل على ان يشبـع حاجات الآخرين اولا قبل حاجاته، الا ان رو تختلف مـع ماسلـو في ذلـك؛ إذ إن هـذه الحاجة (تحقيق الذات) تقـع في مستوى اقل مـن الحاجة الى المعلومات، وترى انها حاجة اولية. فإن العمل في المستويات العليا كما وصفته يعطي الفرد الفرصة في تحقيق ذاته، خاصة الذين يملكون القدرات ويذهبون الى ما بعد ما يتطلبه العمل وهذا يتضمنه تحقيق الذات.

إن الحاجات الهرمية عند ماسلو زودت ان رو بالخلفية النظرية تطور الشخصية وفي الإرشاد المهني. إذ ترى "ان رو" أن العمل يشبع حاجات كثيرة بطرق مختلفة، وكلما كان مستوى المهنة أعلى اشبع حاجات بمستوى اعلى، الا ان الأهم بالنسبة "لآن رو" هو محاولتها فهم كيف تتطور الحاجات عند الأطفال لتنبئ بمهنتهم المناسبة لهم في المستقبل.

افتراضات ان رو حول نظرية تطور الشخصيـة: نظرية "ان رو" واسعة فهي لا تعتمد فقط على هرم الحاجات عند ماسلو، بل اهتمت العوامل البيولوجية (الجينات) التي تؤثر في الاختيار المهني، بالإضافة إلى أنها حاولت التنبؤ بنمو الميول والقدرات، وناقشت اهمية ما ينمي الميول، كما وضحت كيف تحول الحاجات الى دوافع، وفيما يلي اهم افتراضات نظريتها:

تطور الميول والاتجاهات، ان الميول والاتجاهات جانب مهم من نظرية ان رو؛ ولا تعدهم لا يتأثران بالجينات، وان تطور الميول والاتجاهات عفوية غير اختيارية، فالأبناء لا يختارون والديهم او معلميهم وكثير من المواقف التي يواجهونها، واختيار الأصدقاء محدود جدا وهم من الجيران او تلاميذ الصف، وان تطور الميول والاتجاهات يقرر من خلال مواقف الإحباط او الرضا في مرحلة عمرية مبكرة، هذا مبدأ مهم في نظرية رو، ويظهر بكثرة في بحوثها.

تحديد الميول، يتم تحديد الميول بدرجة كبيرة عند اشباع الحاجات، فإن الإشباع الجزئي للحاجة يمكن ان يطور اهمية عند الفرد، فإذا وجدنا طالب يسعى للحصول على معلومات عن عين الإنسان، فهو ربما يكون هذا الميل من خلال شرح المعلم عن العين وهذا حفز لديه الميل، ولكن اذا لم توجد لدى الطالب القدرة للحصول على المعلومات فإن هذا النشاط لا ينمي لديه الميل. كما ان الميل ينمو تدريجيا من خلال دراسة عدة موضوعات مثلا حول بيولوجيا الإنسان.

تطوير الحاجات الى دوافع، إنه كلما كانت الحاجة قوية وملحة، امكن تحويلها الى حافز، كما أنه تزداد الحاجة الى المعلومات والفهم، فإن الطالب سوف يقوم بجهد اكبر ليتعلم عنها، وعندها يكافأ في تحقيق هذه الحاجة بحاجات اساسية مثل الشعور بأنه محبوب ومحترم ومهم فإنه يحقق هذه الحاجة، فقد يستخدم الوالدين المديح، وربما المعلم يعطيه علامة عالية، هنا تحول الحاجة الى دافع.

اكدت "ان رو" على تطور الحاجات والميول نحوها كعوامل نفسية وركزت عملها على التفاعل بين الطفل ووالديه، وكانت مهتمة بكيفية اتجاهات الوالدين: هل هي محبطة ام مشبعة حاجات اطفالهم، قابلت رو فنانين وعلماء وآخرين لتتعلم اكثر عن كيف تم تحفيزهم من خلال والديهم، وكانت مهتمة بالاتجاهات نحو تربية الأطفال لوالدي الأشخاص موضوع دراساتها، فهي كانت تسأل الراشدين ماذا حدث معهم اثناء طفولتهم، ونقدت بحوثها بسبب عدم القدرة على تذكر اسلوب الرعاية بعد عشرين سنة او اكثر. وان الملاحظة المباشرة للأطفال وإجراء الاختبارات هي اساليب افضل في البحث.

نماذج اساليب التفاعل والرعاية الوالدية عند أن رو:

اولا: الاتجاهات الثلاث الوالدية:

1. التركيز **Concentration**: ذكرت بأن هناك نوعان من التركيز، الأول: الحماية الزائدة التي تركز على الاعتماد عند الطفل وتمنع حب الاستطلاع والاستكشاف، والثاني: المطالبة الزائدة، فقد يطلب الآباء من الطفل أداء متميز ووضع معايير عالية للسلوك. وإذا لم يحقق الطفل هذه

المستويات ربما يعاقب. ووضحت رو انه من المحتمل أن يختلف لديهم اساليب التعامل مع كل طفل، فالطفل الأول قد يلاقي حماية زائدة، ويكون الطفل الثاني اكثر مرونة بما يحقق له الاسترخاء. فالمطالبة الزائدة ترتبط عند الاباء باظهار الحب والاهتمام في حالة الاتفاق مع الآباء وزيادة التحصيل الدراسي، ويؤثر الاهتمام الزائد في اشباع الحاجات الفسيولوجية بدرجة اعلى في بناء علاقته مع المحيطين به، وليس يحقق اشباعا ذاتيا، غير مستقل.

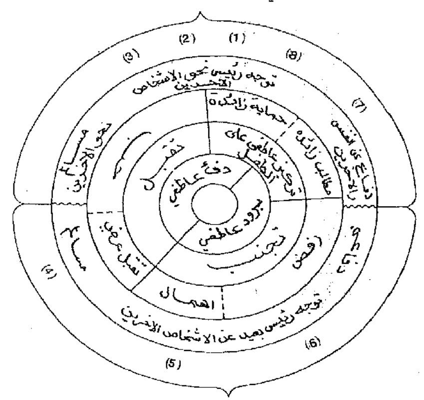
2. **تقبل الطفل Acceptance**: هنا يشجع الآباء الاستقلالية ولا يهملوا او يرفضوا الطفل، ويخلق بيئة خالية من التوتر، وقد يكون تقبل عرضي ويشير الى ان الوالدين يوفروا قليلاً من الحب للأبناء، ثانيا: التقبل مع اظهار الحب هنا يظهر الآباء علاقة دافئة نحو الطفل مع عدم التدخل بما لدى الطفل من موارد لتجنب الاعتمادية.

3. **التجنب Avoidance**: ترى أن هناك نوعين من التجنب، الأول: الرفض، ففي الرفض العاطفي قد يتعرض الطفل للنقد او يعاقب من والديه دون اعطاءه الحب والعاطفة، والثاني: الإهمال، وقد يهمل الآباء الطفل لأسباب لا تتعلق به مثل انشغال الآباء بمشكلاتهم، او العمل او بأطفال آخرين. ويتنكر الآباء لحاجات ابنائهم، ويتمسكون بعواطفهم وتقديرهم، هذا يجعل الأطفال غير متقبلين للعالم الخارجي وللآخرين ويشعرون بالرفض.

ثانيا: الاتجاهات الوالدية وترتيب ماسلو الهرمي للحاجات, ان اشباع الحاجات او عدم اشباعها يعتمد على اسلوب الرعاية الوالدية وهي تؤكد على الإشباع في اقل مستوى، فهي ترتبط باشباع الحاجة للانتماء والحب واعتبار الذات. اذا كان اسلوب الرعاية التركيز العاطفي على الطفل يرتبط بأمنيات او رغبات، فإن الحاجة الى الفهم والمعلومات ترتبط بالرعاية الزائدة والمطالب الزائدة، وان الآباء الذين يتجنبون ابنائهم من خلال الرفض الانفعالي او الإهمال تتحقق حاجاتهم الفسيولوجية والأمن فقط، وان رُفض الطفل او مُنع الحب عنه يكون له تأثير سلبي على تعلم الطفل وانه يتجنب التفاعل مع الآخرين، وان الحاجة للمعرفة والفهم تتأثر بعدم التسلط عند الولدين، وان اشباع جميع حاجات الأبناء الذي يتم من خلال اسلوب التقبل؛ ينمي الاستقلال الذي يشجع البحث عن المعلومات والفهم، والجمال وتحقيق الذات.

ثالثا: التوجه نحو او بعيدا عن الناس, تعتقد رو بان انوع اتجاهات الآباء التي تم وصفها تؤدي الى انواع معينة من الشخصيات لدى الأطفال، كما هي في الشكل (3) فقد ذكرت ان الأطفال الذين تربوا بأسلوب الحماية الزائدة وإشباع زائد للحاجات يصبح لديهم تركز نحو الذات ويهتمون برأي الآخرين نحوهم، ويسعون لتكوين علاقه قوية مع الآخرين، والأطفال الذين تربوا بأسلوب الرفض يطوروا اتجاهات ضد الآخرين بدلا من الاتجاه نحو الناس، ويمكن ان يكون

الطفـل عدوانياً او دفاعيـاً، ويفضل العمل بالمعلومـات والأشياء اكثر من النـاسـ. وهؤلاء الأطفال الذيـن تربوا على التقبل فهم ليسوا عدوانيين او دفاعيين وهــم يهتمون بالناس اكثر من المعلومات والأشيـاء. لــذا ربطت ان رو بين الاتجاهات نحو الناس او بعيدا عنهــم بالأنماط العامة التي تتعلق بمجموعـات المهن. والشـكل (3) يوضح العلاقة بـين اساليب الرعاية الوالديـة والاتجاهات التي يكونها الفرد نحوه ونحو الاخرين، والتي تعد ذات علاقة بالمهنة المناسبة له وفق نظرية ان رو.



الشكل (3): يوضح العلاقة بين أساليب الرعاية الوالدية عند ان رو

وضعت "ان رو" تنبؤات عن الاختيار المهني، فالأفراد يطورون اتجاهات نحو او بعيدا عن الناس بالاعتماد على اسلوب الرعاية الوالدية للأبناء، ويوضحها الشكل (3) بالانتقال من خارج الدائرة الى داخلهــا، مثلا الناس ومن المجموعة الأولى يكون لديهم توجه نحو ذاتهم ونحو الآخرين، تربوا في اسلوب حماية زائدة وشعروا بالمحبة والتقبل على النقيض من اختار المجموعة السادسة العلوم والذين يفضلون المعلومات والأشياء على الناس، وهم قد تعرضوا للرفض او الإهمال من والديهم، واختــلاف الوالدين في اسلــوب الرعاية، وقد يغير الأب او الام اسلوب الرعاية من وقت لآخر، لذا "ان رو" طورت مقياس العلاقات بين الطفل ووالديه معتمدة على نظام التصنيف الذي وصفته سابقا وحددت ثلاث عوامل ترتبط مباشرة بأسلوب الرعاية والتي تم وصفها سابقا.

ابحـاث مسـاندة: هنـاك عدد من الدراسـات تؤكد أثـر الرعاية الوالدية في سلـوك الأبناء، منهـا دراسات نـاي(*Nye،1985*) حيـث تعد مـن الدراسات الرائـدة والسباقة في هـذا الميدان، فقـد ذكـر بأن الآباء يعرّفون السلوك المقبول اجتماعياً من خـلال تصرفاتهم أو سلوكهم بالتعامل مـع أبنائهم، إذ يتبـع الآبـاء أساليباً وطرائق مختلفـة للتوافق السوي مع مواقـف الحياة المختلفة، وهـذه الأساليب تساعد الأبناء على اكتساب القدرة علـى تجنب السلوك المنحرف. ويرى مونتمايو (*Montemayo، 1983*) بـأن الرعايـة الوالدية التي تتصف بالصـراع والتناقض بين الآباء والأبناء تصبـح ضغوطاً علـى المراهقـين، وتعرضهم للأنحـراف والاضطـراب بالسلوك. ويؤكـد باندورا (*Bandura، 1964*) بـأن سلـوك المراهق السـوي أو المضطرب يرتبط بالأساليـب الرعاية الوالدية لمرحلـة مـا قبل المراهقـة، وأنـه ليس كل مراهـق يعاني مـن اضطـراب السلوك. ويـرى هثرشي (*Hirschi، 1983*) بـأن شعور الطفـل بالإهمال وعدم التقبل من أسرتـه، سبب رئيس فـي انحراف سلوكـه وأن يكون سلوكه لا اجتماعياً، إلا إذا وجـد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. وأن الأسـرة التي تتصف بالأتفاق تتبـع أساليب الرعاية الوالدية تحقـق السلوك السوي واكتساب الأبنـاء العـادات والتقاليـد التي يقدمهـا الوالدين. وأكـد وب وآخـرون (*Webb et al، 1991*) فـي دراستهـم الطوليـة لتلاميذ الصف السابع بأن التلاميذ الذين يواجهون الرفض من الآباء عرضة لاكتساب السلوك المضطرب، إلا أن نتائج دراسة جريس واخرون (*Criets، 1981*) ذكرت بأن تعامل الآباء مع الأبناء يؤدي إلى اكتساب الأبناء صفات سلبية تعيق اكتسابهم السلوك السوي، وذكر ولس وفورهانـد (*Wells & Forhand، 1985*) أن *33-75%* مـن الحـالات التي تحـول للعلاج يكون لديها مشكلات عدم انضباط السلوك ترجع إلى عدم توفر من يقدم لهم الرعاية السليمة، وذكر أن نسبة السلوك الانفعالي اللا اجتماعي لدى الإناث أقل مما لدى الذكور.

إن هناك عدداً من الدراسات في الدول العربية تؤكد أثر اختلاف أسلوب الرعاية الوالدية بين الآبـاء واكتسـاب أنواع السلوك المختلفة، منها نتائج دراسة (مرسـي، *1988*) التي أرجعت أسباب السلـوك العـدواني إلى عدم إتباع الآبـاء أساليب رعاية والدية تحث الأبنـاء أو تشجعهم على أداء السلـوك السوي، كذلـك نتائج دراسة (جبريل، *1989*) التي جاء بهـا أن هناك علاقة بين أساليب الرعايـة الوالدية، مثل التشدد والتسلط أو الإهمال، وقيام الأبناء الذكور بسلوك عدواني. ودراسة ابوعيطـة (*1989*) التـي جاء بها أن أسلـوب الرعاية الوالدية الرفض والتقبـل والتركيز العاطفي يؤثـر فـي تكوين سلوك الفـرد المستقبلي، واختيـاره لمهنة المستقبـل. وأكدت نتائـج دراسة تركي (*1974*) أن دور الأب أساسـي فـي تربية الأبناء، خاصة فيما يتعلق بتنمية دافعية الإنجاز. وتظهر نتائـج دراسات شيفر وامبرسون (*Schaffer & Emberson، 1964*) ان دور الأب في عملية التنشئة الاجتماعيـة لا يقـل أهميـة عـن دور الأم إن لم يتفوق عليـه، خاصة في مرحلة ما بعـد الرضاعة؛

إذ أكـدت نتائـج الدراسات بأن أسلـوب الرعاية الوالدية يرتبط بتحديـد السلوك عند المراهقين، واكتسابهم القدرة على تجنب السلوك غير السوي، كما أن أسلوب الرعاية الوالدية الواحد يختلف تأثـيره في المراهقين (الإناث والذكور) . وهو بالتـالي يرتبط بإختبار اسلوب الحياة ومنها اسلوب اختبار المهنة.



نظرية التعلق لجون بولبي
Attachment Theory Of John Bowlby

مسألة تعلق البشر بعضهم ببعض له تاريخه الطويل، وتساءل الباحثون دوماً حول أيهما الأهم: طبيعة الإنسان وخصائصه أم تربيته *Nature versus Nurture* لا يزال هذا السؤال يطرح نفسه حتى يومنا هذا، فهناك من يقول إن الجينات التي يحملها الإنسان لها الصدارة والآخر يميل إلى العكس، والبعض يجمع بين الاثنين. وأول إشارة تاريخية لدراسة أمر التعلق مصدرها الإمبراطور الروماني فردريك الثاني الذي أمر في القرن الثالث عشر بجمع بعض الأطفال في عمر الرضاعة وإعطائهم عناية جسدية فقط مثل الغذاء والملبس ولكن عدم السماح لأي من يتولى رعايتهم بالكلام معهم. كانت غاية هذا الإمبراطور المقدس اكتشاف أي لغة سيختار الأطفال مستقبلاً. بالطبع لم يكشف عن نتائج هذه التجربة الرهيبة إلا أحد الرهبان؛ حيث دون بعدها أن الأطفال لقوا حتفهم مع الأيام، فلا طعام أو ملبس يمكن أن يغطي احتياجات الطفل بدون لمسة حنان وعطف واتصال متبادل مع من يرعاه. وكان على الإمبراطور المقدس أن يتعظ بأعمال فلاسفة اليونان مثل أفلاطون وأرسطو، فقبل أكثر من ألف عام من تجربته المريعة. أكد هؤلاء الفلاسفة أهمية العوامل البيولوجية والبيئية في نشأة الإنسان، والصراحة هذا هو الرأي السائد إلى اليوم. جاء علماء عصر النهضة بعد ذلك وخاصة جان جاك روسو الذي ذكر بأن الصفات الحميدة تكون مع الإنسان منذ الولادة ولا يغير ذلك فيه إلا البشر الذين يعيشون في محيطه.

مفهوم التعلق: إن التعلق هو تلك العلاقة القوية التي تنشأ بين الام والطفل وهو دافع اولي مثل دافع الجوع؛ إذ ينمو التعلق ويتطور اتجاه افراد غير معنيين بالعناية الجسدية. وهو استجابة أولية غير متعلمة؛ حيث إن الطفل يميل بشكل أولي الى أن يكون قريبا بدرجة ما الى أفراد مجتمعه هذا

مـن ناحية، ومن ناحيـة أخرى فالسبب الرئيس لاختيار الطفل للشخصـ الذي يتعلق به هو مقدار مـا يلقاه الطفل من استثـارة اجتماعية ومن انتباه من ناحية الشخصـ وليس من اشباع لحاجاته البيولوجيـة. فالتعلق هو ذلك الارتباط المتبادل بين الطفل ومن يقوم برعايته والذي يتأسس مبكرا فــي حياة الطفل ليمنحـه الحماية والأمان. تلك العلاقة ذات الاثر العميـق والدائم في كل نواحي النمـو بما يشمل النمو العصبي والبـدني والعاطفـي والمعرفـي والسلوكي والاجتماعي للطفل، ويبنى هـذا التعلـق بصفة اساسية فـي السنوات الثـلاث الاولى من العمر حين تشبـع احتياجات الطفل الاساسيـة مـن قبل من يقـوم برعايته حين يقوم بتوفـير التلامس والتواصل البصـري والابتسام والارتبـاط العاطفــي الايجابي. وأن دماغ الطفـل وبالتحديد القشرة الاماميـة والانظمة الطرفية تقـوم بتنظيم العواطف والاثارة والتنبه، والمهارات الاجتماعيـة مما يؤثر في النهاية على مهارات التواصل، وينمو في تلك الفترة من خلال حلقة الارتباط هذه. وأن علاقة الارتباط المبكر التي تبني داخل الانسان ترتبط بخمسة اشياء، هي:

- تضع أسساً للقدرة الاساسية على الثقة.
- تعمل كمثال للعلاقات العاطفية المستقبلية.
- تنمي القدرة على تنظيم التنبه والتعامل مع الضغوط والصدمات.
- تشكل احساساً بالهوية والقيمة الذاتية والكفاءة.
- تضع أسساً لأخلاقيات اجتماعية كالشفقة والتعاطف والضمير.

فالاطفــال يميلــون الى التشبث بشخصـ او باخر من الكبـار المحيطين بهـم. ويطلبون منهم حملهم، ويتبعانهم في مجيئهم ورواحهم، ويبكون اذا تركوهم وهكذا، ويسمى هذا النمط السلوكي «بالتعلـق» ولعلـه لا توجـد عملية اخرى اشـد تأثيرا واقوى فعاليـة واكثر اهمية بالنسبـة للنمو في المراحـل التالية مـن تعلق الطفل بشخص يحتل لديـه المكانة الاولى كحاضـن وخاصة لو كان هذا الشخصـ هـو امه. ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين فيما بين الشهـر السادس والشهر التاسع من عمـره، ويزداد حدة ذلك في الاشهر القليلة التالية. ويكـون التعلق عندئذ مصحوبا بمشاعر قوية واحيانـا عنيفة، ويبدو ذلـك في بهجة الطفل وسروره عند استقبـال الحاضن، وفي زعله وأحيانا هياجـه وغضبه عند مفارقته لـه. ففي هذه السن غالبا ما يضطرب شعـور الاطفال بشدة عندما ينفصل عنه الاشخاص الذين تعلق بهم.

يرتبـط مفهوم التعلق بنظريـة التعلق *Attachment Theory* لجون بولبـي *John Bowlby*، فقد استعمل هذا المصطلح عام *1958* وبعدها طور النظرية تحت اسم التعلق والضياع *Attachment and Loss* فــي *1969*، *1973*، و*1980*. لم تلاقـي هـذه النظريـات انتبـاه الكثير من الأطبـاء النفسانيين

والباحثين في علم النفس لفترة طويلة. ولكن حديثاً بدأت زيادة الاهتمام بدراسة العلاقة بين الطفل والوالدين في شتى المجالات الطبية والاجتماعية، وتعد نظرية بولبي الاثيولوجية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر: إذ إنها أكدت فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي، من حيث إن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة ومهمة لشعور الطفل بالأمن، وقدرته على تشكيل علاقة مفعمة بالثقة، وتمتاز هذه النظرية عن باقي النظريات الأخرى التي فسرت التعلق بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة (*Bowlby, 1958*).

قلق الانفصال: بعد ان يتعلق الطفل بأمه او بالحاضن فإنه لا يرتاح لفراقها، بل يُبدي احتجاجه على ذلك بصورة او بأخرى، فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء، او يهتاج محاولا التشبث بأمه او اللحاق بها، وهذا يعكس قلق الانفصال. وطبيعي ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد ان يكون الطفل قد بدا يتكون لديه مفهوم "دوام الشيء" أي أن الاشخاص الذين ينادونه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره. وإلا فكيف يبكي الطفل من اجل شيء يزول بزوال صورته عن عينيه؟ ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب. وفي هذه الفترة ايضا يكون الطفل قد استطاع ان يميز وجوه الاشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الاشخاص، وغالبا ما يكون هؤلاء هم الابوين او الحاضن بشكل عام. وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل، كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي. والملاحظ ان الطفل عند نهاية السنة الثانية يقل لديه حدة ردود الافعال التي تصدر عنه عند مغادرة الحاضن له، وقد يعزى ذلك الى ان قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من ان يحتفظ بصورة ذهنية ثابتة عن الاشياء في حالة غيابها، كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن أمه عندما تتركه فليس يعني ذلك إلى الأبد، وإنما الى عودة قريبة إذا كانت فترات الانفصال قصيرة.

أثار انفصال الطفل عن أمه: اجرى بولبي وزملاؤه دراسة على تطور الاساليب السلوكية التي تصدر كرد فعل للانفصال من جانب اطفال تتراوح اعمارهم فيما بين خمس شهور وثلاثين شهراً، ووجد ان الاساليب تسير في التتابع الاتي:

- الاحتجاج: البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة امه المغادرة، والنحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب الى الفراش ؛ ويكون هذا النمط السلوكي قويا في الايام الاولى من الانفصال

- اليأس: يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء. بعض الاطفال يصبح عدوانيا ويرفض عروضا للصداقة، أما البعض الاخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح، وبدون تمييز نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتا.

- **التباعد**: يلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة اخرى بين الام والطفل، عندئذ يتحول الطفل عن امه كلما اقتربت منه، ويكون الطفل في هذه الحالة هادئا، وان كانت عيناه مليئة بالدموع، كما يبدي الطفل جزعا شديدا من اي احتمال الفراق مرة اخرى.

أما التفاوت في آثار قلق الانفصال في الأطفال فيتحدد بعدة عوامل، أهمها:

1 - طبيعة تعلق الطفل بالأم: هل هو من النوع الآمن أم القلق؟

2 - طبيعة العلاقات العاطفية التي يقيمها الطفل مع الآخرين، فكلما كثرت الوجوه الأليفة المحيطة به، فإنها تساعد وتقلل من حدة اثر قلق الانفصال.

3 - الظروف التي تحيط بموقف الانفصال، كأن يكون مريضا او يفصل الطفل في مكان غير مألوف له.

4 - طول المدة التي يغيب فيها الطفل عن الأم.

النماذج العاملة الداخلية: هي مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع الشخص الذي يرعى الطفل، وتعد من ابرز المفاهيم في نظرية بولبي؛ من حيث إنها الحلقة النمائية التاريخية التي تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل. وأشار بولبي إلى النموذج الداخلي العملي أنه يساعد الطفل في تطوير بنى معرفية ونماذج عقلية (مخططات عقلية) عبر تفاعله مع الحاضن (تجربته السابقة في التفاعل) توجه سلوكه وتتضمن التوقعات. وتؤثر في تصور الطفل عن ذاته ومواقفه نحو الآخرين (فالطفل ذو التعلق الآمن يطور نموذجاً على أن الأم مستعدة لتلبية حاجاته في الوقت المناسب)

وهو وثاق بيولوجي الأصل بين الطفل ومن يرعاه والذي من خلاله يتم ضمان سلامة وبقاء الطفل. في هذا النموذج يسعى الطفل إلى التقرب إلى من يرعاه والحصول على رد فعل مريح ومفيد. تبدأ هذه العملية منذ الأسابيع الأولى وتصبح واضحة ومتميزة في عمر ستة أشهر، ويضيف البعض بأن فترتها الحرجة هي بين عمر 6 – 18 شهراً. عندما يتوجه الطفل نحو من يرعاه وتبدأ عملية التعلق فهناك صفات معينة في شخصية الأم أو من يرعى الطفل والتي بدورها تساعد على سير العملية بصورة صحية، وهي:

1 - التناسق في السلوك ورد الفعل.

2 - جدير بالثقة.

3 - تحليه بالصبر.

4 - الحزم في السيطرة.

مـن جراء هذه العملية يتم استحداث نمـاذج داخلية عملية للعلاقات ويتم خزنها كمخططات عقلية يتم استعمالها فـي جميع مراحل الحياة، هذه المخططات العقلية تتعلق بتوقعات الإنسان حول سلوك الآخرين تجاههُ.

في هذه المرحلة يكون هناك نوعين من المخططات العقلية التي يخزنها الإنسان:

1 - مخططـات منذ الطفولة يتم خزنها مـن جراء تعلق الطفل بمن يرعاه في مختلف المراحل العمرية.

2 - مخططات تخزن من الأم من جراء حملها للطفل والرعاية به.

المخططـات الأولى أكثر ثباتاً وتفعل فعلها في العلاقـات البشرية، أما المخططات الثانية فلها علاقة بالمخططات الأولى التي تم خزنها وكذلك بالظروف الاجتماعية والصحية أثناء فترة الحمل ورعاية الطفل.

وترجـع نظرية التعلق بهـذا الى نظرية التحليل النفسي التي اهتمـت بالمراحل العمرية الأولى للفرد وأثرها في مراحل حياته اللاحقة. ويعد بولبي (*Bowlby, 1970*) من رواد نظرية التعلق، وقد حدد ثلاث انماط من الاستجابة، وهي:

1 - النمط الأمن *Secure Pattern* هنا يستجيب الرضيع لمن يراعاه بسهولة، ويعود الطفل الامن إلى التقـرب بسرعة عند رجوع الأم ويشعر بالسعـادة. ويستمر بسلوك الاستكشاف (وهي ميزة مهمة في النمو المهني كما تم وصفها في الفصل السادس النمو المهني عن الأطفال)، إن خبرة الأمن عند الطفل تجعله يتفاعل بسهولة مع الآخرين والأشياء وعالمه.

2 -النمـط القلق المتناقض *Anxious — Ambivalent Pattern*، يكون أكـثر الأطفال كرباً وألماً عند الفراق، وتظهر عليه علامات الغضب وسلوك التشبث عند رجوع الأم. ينتج هذا النمط عندما يمر الرضيع بخبرات متناقضة غير منتظمة، وهنا يصبح الطفل غير مستقر، ويرى نفســه بحـيرة في رؤية الأطفـال للآخرين، مثل هـذا القلق والحيرة يسببـان تناقصاً في سلوك الإستكشاف.

3 -النمـط التجنبـي *Avoidant Patterns*، هنا الطفل يرفض اهتمـام ورعاية الراشدين، وانه يكـون أقل قلقاً عنـد الفراق ولا يبالي بعودة الأم وحتى بمن يتولى رعايته. ورأت اينسوورث وآخرون *Ainsworth* (*et., al 1978*) أن الطفل هنا ينمي الشعور بأنه وحيد وانه غير قادر على الثقة بالآخرين.

4 - الطفـل المضطـرب والمشوش *Disorganized — Disoriented*: لا يمكـن الحصـول على أي

سلـوك واضـح له عند الفراق عـن الأم والعودة لهـا. ويقع الافراد وفـق التعلق فـي نموذج سلبـي مـع الـذات او نموذج سلبـي الاعتماديـة *Self-reliance* او يقع فـي نمـوذج سلبي مع الاخريـن ويسيطر عليه سلوك قهري، والجدول (6) الاتـي يوضح صفات التعلق مع الذات ومع الاخرين.

الجدول (5): صفات اصحاب التعلق الامن وغير الامن

نموذج الذات الاعتمادية				
	سلبي عالي	**ايجابي منخفض**		
نموذج سلبي مع الذات	منشغل الفكر preoccupied ينشغل بالماضي وبالعلاقات الوثيقة والقريبة بشكل عام ويعتمد بشكل مفرط على الاخرين للدعم	التعلق الأمن (Secure) يكون من خلال الراحة بإقامة الصداقات الحميمة	ايجابي منخفض	نموذج سلبي مع الاخرين
	الخوف (Fearful) الخوف الكامل من العلاقة الحميمة بسبب الخوف من العلاقات القريبة	مُبتعد أو تجنبي Dismissing والاستقلالية في العلاقات الوثيقة او القريبة	سلبي عالي	
	الاعتماد على الذات	فعل قهري		
	نموذج سلبي مع الاخرين			

التعلق عند الكبار

هنـاك إجمـاع علـى أن استراتيجيـات التعلق لا علاقة لهـا بالوراثة من قريـب أو بعيد؛ حيث يتـم استحـداث هـذه الاستراتيجيـات منذ الطفولـة وتبقى ثابتـة نسبياً مـع تقدم العمـر، وهذه الاستراتيجيات الأربع تشبه إلى حد كبير فئات أو أنواع التعلق بين البالغين وهي:

1 – الأفـراد الذين يشعرون بالاستقلال والأمن ويحرصون كل الحرص على العلاقات البشرية مع الغير.

2 – الأفـراد الذيـن يشعـرون بالخوف ولا يشعـرون بالأمن فـي العلاقـات ويميلون إلى تحقير العلاقـات وغيرهم من النـاس في معظم الأحيان، وأحياناً ولفـترة محدودة يحللون بعض العلاقات البشرية.

3 – أفـراد يشغلون تفكيرهم بعلاقات الماضي والحاضر وتراهم فـي ضياع وارتباك مع غيرهـم من البشر.

4 – أفراد لا يفهمون موقعهم في الدنيا وترى آثار الإهمال وصدمات الماضي واضحة عليهم.

الا ان الدراسات حول التعلق مع انها غير طولية وضحت اثر نمط التعلق في الاختيار المهني، فإن نمط التعلق والاستكشاف يرتبط بالتعلم، فإن النمط الآمن في مرحلة المراهقة او الرشد يستكشف عالمه بحرية اكثر، ومهارة اجتماعية طوال حياته، كما يحقق رضا في عمله،*Lucas* (*1999*) وذكر بفر وايبرسون (*Puffer. & Epperson 1999*) بأن الطالبة الجامعة التي لديها تعلق امن مع والديها الذين يشجعوا الاستقلالية لديها، يصبح لديها هوية مهنية وقليل من القلق والقدرة على اتخاذ القرار.

قد تم تطبيق نظرية التعلق إلى العلاقات الرومانسية عند الكبار في أواخر الثمانينيات على يد سيندي هازان الذي اقترحت وحددت أربعة أنماط من التعلق: آمنة، مشغول وقلق، وانطوائي رافض وخائف انطوائي. وهي تتطابق تقريبا مع تصنيفات الرضع: آمنة وغير آمنة، وتجنبية، ويعاني الفرد من انعدام الأمن الانطوائية وغير منظم / مشوش وفيما يأتي توضيحا لمظاهر التعلق عند الكبار.

مظاهر التعلق لدى البالغين هي:

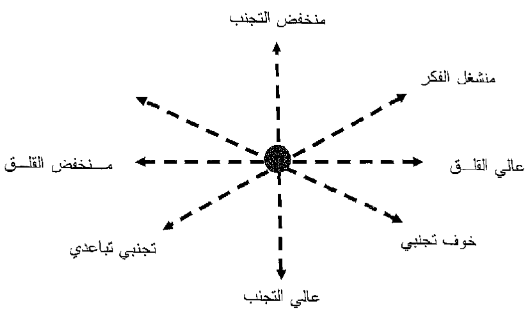
- احساس باحتياج مستمر الى التعلق بشخص ما.
- الشعور بالرغبة في الا يترك بمفرده.
- احساس بالقلق المبهم وعدم الراحة.
- الاحساس بآلام نفسية شديد والعزلة.
- سلوكيات مضطربة.
- الانفصال العاطفي (عدم المقدرة على تبادل العواطف).

وفي هذه النظرية فإن الكبار المتعلقين بأمان يميلون الى تكوين وجهات نظر ايجابية عن أنفسهم وشركائهم وعلاقاتهم، وأنهم يشعرون براحة الحميمية والاستقلال، وتحقيق التوازن بينهم أي بين الزوجين مثلا، اما البالغون من النوع مشغول وقلق يلتمسون مستويات عالية من الموافقة والألفة والتجاوب من الشركاء ويصبحون ذوي اعتماد المفرط. وهم يميلون ان يكونوا اقل ثقة ولهم وجهات نظر أقل إيجابية عن أنفسهم وشركائهم، وربما يحملون مستويات عالية من التعبير العاطفي والقلق والاندفاع في علاقاتهم.

المتعلقون الكبار من نوع رافض انطوائي يرغبون بمستوى عال من الاستقلالية، والتي تظهر

في كثير من الأحيان لتجنب التعلق، وهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مكتفين ذاتيا، وانهم غير معرضين لخطر مشاعر التعلق وعدم الحاجة لعلاقات وثيقة وأنهم يميلون إلى قمع مشاعرهم، والتعامل مع الرفض بإبعاد أنفسهم عن شركاءهم.

الكبار من نوع خائف انطوائي لديهم مشاعر مختلطة حول العلاقات الوثيقة، والرغبة والشعور بعدم الارتياح من التقارب العاطفي. فإنهم يميلون إلى عدم الثقة بشركائهم ويرون انفسهم لا يستحقون الثقة واهمها القلق والتجنب. والشكل(4) الاتي يوضح انواع الاضطرابات التي ترتبط بالتعلق كما يراها بولبي عند الكبار.



الشكل (4): انواع التعلق والاضطرابات النفسية

الوالدين والطفل والتفاعل المهني: لا شك أن للوالدين والأسرة دوراً مهما في تنمية العادات السلوكية لدى أفرادها وفي تنشئة أطفالها وتمتعهم بالتوافق، فالتنشئة والرعاية الأسرية تحوّل الطفل من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وأن للتفاعل بين الوالدين والأبناء تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم، ونمو شخصيهم، ويرجع ذلك إلى نوع التنشئة الاجتماعية، وأسلوب تعامل الآباء مع الأبناء بطريقة تمنع نمو الضبط الداخلي، وتظهر خاصة في حالات انحراف المراهق ومصاحبته لرفاق السوء، وأن العلاقة الوالدية السوية أو الإيجابية مع الأبناء اساسية في الاختيار المهني السليم. وأن سلوك الفرد، يرتبط بأساليب الرعاية الوالدية لمرحلة ما قبل المراهقة. ويرى هيشري (*Hirschi، 1983*) بأن شعور الطفل بالإهمال وعدم التقبل من أسرته سبب رئيسي في انحراف سلوكه، وأن سلوك الفرد يكون اجتماعياً إذا وجد الفرد أسلوباً أفضل في تحقيق ذاته أو أهدافه. ويذكر بأننا نكتشف السلوك الخطأ بعد حدوثه، أي بعد اقتراف صاحبه

هذا السلوك، ويكون الوقت متأخراً لدراسة واقع الأسرة وتغييره، أو تحديد أسلوب الرعاية الوالدية في تنشئته قبل هذه المرحلة، لذلك أكد أهمية توعية الأسرة نحو دورها في التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي اكتسابه السلوك السوي من خلال أساليب الرعاية الوالدية. إلا أن مارجريت ميد (*Mead, 1981*) أشارت إلى أن المراهقين في المجتمعات البسيطة لا يعانون من أزمة ما يسمى بمرحلة المراهقة نظرا لقلة المطالب الحياتية، لأنهم في هذه المرحلة العمرية يتحملون مسؤوليات الراشدين، بخلاف المجتمعات المتقدمة التي تطول فيها مدة الاعتماد على الأهل لاكتساب المهارات التي تتطلبها الحياة الحديثة. ووجد ولت وبورنيز (*Welte and Borens, 1988*) بأن عدم الاستقرار الأسري والعلاقات الأسرية السلبية أو الضعيفة بين الآباء والأبناء، تكون سبباً لانحراف سلوكهم. ويؤكد ذلك جوتفريسون وهيرتش (*Gottfredson and Hirschi, 1990*) بأن المنحرفين ليس لديهم ضبط داخلي على رغباتهم، ويرجع ذلك إلى أسلوب التنشئة والرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة. أما ليندجرن ((*Lindgren, 1974* فقد وجد أن الطلاب الذين يرون تفاعل والديهم معهم بطريقة تسلطية هم أكثر توتراً وعدوانية في تفاعلهم، عكس الذين يرون تفاعل والديهم معهم بطريقة ديموقراطية يميلون أكثر إلى التسامح في تفاعلهم مع الآخرين، وأن هناك علاقة سالبة بين توافق الأبناء الشخصي والاجتماعي وبين كل من اتجاهات التسلط، وإثارة الألم النفسي والحماية الزائدة، والتذبذب، والإهمال والتفرقة، وهي تؤثر في الإختيار المهني لدى الفرد.

ان الدراسات الحديثة ركزت على اثر النقاش بين الوالدين كحديث مشترك، كما ركّزت على كيف يدرك الوالدان والأطفال اتخاذ القرار المهني والحصول على موافقتهم وعدم موافقتهم، وهذا يتفق مع جاء بنظرية الأبنية المهنية، خاصة الانفعالات والمشاعر اثناء التحدث والمناقشة، ووضحوا كيف ان الوالدين والأطفال يحاولون تكوين خلفية مشتركة في محادثتهم، ان ما يتكلمون حوله في الاسرة يخلق شعوراً بالقرب او الانفصال يعتمد على طبيعة الموافقة وعدم الموافقة. وقدمت برنامج ارشاد للوالدين والأبناء يتكون من خمس خطوات:

الخطوة الأولى: يتم التعريف بعملية الإرشاد وكيف ستكون المساعدة.

الخطوة الثانية: يتم اجراء تمرين تعرف بنمط الطالب، يتعرف الطالب على نواحي القوة والضعف لديه.

الخطوة الثالثة: يتحدث الطالب عن اداءه في الدراسة وما مستواه بها، ويسأل الوالدين لإعطاء تغذية راجعة.

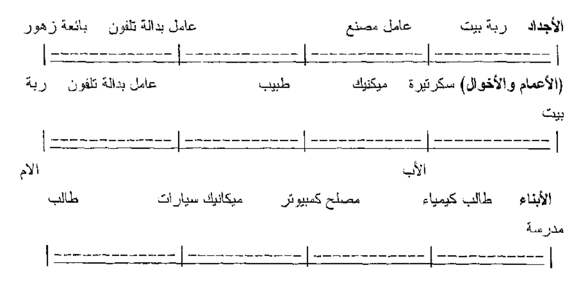
الخطوة الرابعة: يتحدث الطالب عن طموحاته الدراسة وفرص سوق العمل.

الخطوة الخامسة: يعطي المرشد للطالب ووالديه مصادر الحصول على المعلومات المتوفرة في المدرسة او المجتمع المحلي. وقد تتم هذه الخطوات بجلسة واحدة او اكثر.

استخدام نظريات التأثير الوالدي في الإرشاد: إن نظرية ان رو حددت تطبيقات محددة، الا انه لم تجرى بحوث كثيرة حول نظرية ان رو، اما نظرية التعلق والنظام الأسري لم تختبر مع قضايا المهنة، ولم توضح كيفية تطبيق افتراضاتها في الإرشاد المهني، إلا أن هذه النظريات اكدت اثر الرعاية الوالدية، والتفاعل بين الوالدين والطفل وعلاقة اتجاهات الوالدين بسلوك الأطفال، ونظرية التعلق تؤكد القرب والانفصال عن الوالدين والعلاقة بين الأجيال الثلاثة تستكشف هذه القضايا.

نظام الاسرة العلاجي، ان اهتمام نظام الاسرة العلاجي بالإرشاد المهني قليل، إلا أن اساليب الرعاية الوالدية تؤثر في قدرة الطالب في اتخاذ القرار، ان الاسرة قد تعطي معلومات للابن في الصف الحادي عشر وقد يظهره بأنه غبي او كسلان لأنه ينتظر نصيحة والديه، وقد يفرض الوالدين على الابن دراسة الهندسة لمردودها العالي، وهنا تكون علاقة تسلط بين الوالدين بالابن؛ إذ إن الأب يملي على الابن ما يجب دون ان يسمع له. وان الأبناء الأسر التي تسيطر عليها المشكلات عندما يصلون سن الرشد يصعب عليهم اتخاذ القرارات في حياتهم.

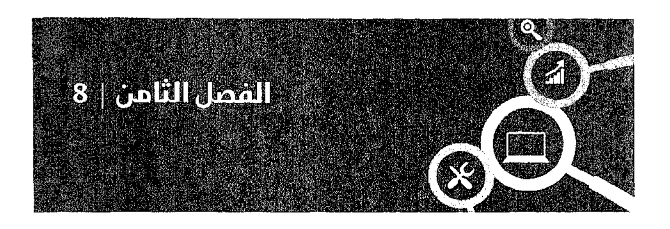
واستخدم اوكاشا (*Okocha، 1998*) الرسم لثلاثة اجيال في الإرشاد المهني؛ إذ يشجع المسترشد في الكشف عما يجول في نفسه، وتنظيم المعلومات التي تراها الاسرة حول ذلك، وكيف أن انماط عمل افراد اسرته تؤثر فيه، لإعداد الرسم اقترح استخدام كرتون ورق يمكن ان يكتب عليها المعلومات عن ثلاثة اجيال كما هي موضحة بالشكل (5)؛ اذ يكتب المسترشد المعلومات عنه وعن الآخرين وعالم العالم الذي يمكن ان يستكشفه، ويوضح المرشد كيف أن مختلف افراد الاسرة يخدمون كنماذج لتكوين اتجاهات نحو المهنة او الدراسة في المستقبل، والاستفسار عن الأشخاص الذين اثروا في الطالب في الاختيار واتخاذ القرار.



الشكل (5) المعلومات المهنية عن ثلاثة اجيال



نظرية
مدى الحياة



متغيرات في نظرية مدى الحياة في النمو المهني
Variables of Life Span Theory in Career Development

إن تطبيق نظرية مدى الحياة في النمو المهني يتعلق بالنمو والتغير لدى الفرد في كل مراحل الحياة، وهي مناقضة لنظريات الأخرى التي تم شرحها في الباب الأول؛ التي تتعلق بالقضايا المهنية في فترة عمرية محددة من الحياة؛ لأن هذه النظرية تغطي فترات طويلة من الحياة، وهي تكون اكثر تعقيدا من نظرية الأنماط او السمة والعامل، وهي تتضمن خمسة فصول: الفصل الثامن إلى الفصل التاسع يتعلق بتطور اتخاذ القرار المهني في الطفولة، والذي يتأثر بحب الاستطلاع والاستكشاف والحصول على المعلومات من نماذج اداء الدور وملاحظة الأحداث، وهي تطور الميول ومفهوم الذات، وتنمي القدرة على التخطيط وحل المشكلات. والفصل العاشر يغطي تطور الميول والامكانات والقيم في مرحلة المراهقة، والنضج المهني الذي ينمي القدرة على البحث عن المعلومات واتخاذ القرار. وفي الفصل الحادي عشر يركزّ على قضايا المهنة في مرحلتي المراهقة والرشد، وخاصة ادوار الحياة. والفصل الثاني عشر يؤكد الأزمات التي تحدث في مرحلة الرشد.

اعتمد في هذه الفصول على نظرية سوبر ونظريات اخرى استخدمت لدمج مفاهيم مدى الحياة في تفسير النمو، الا ان نظرية سوبر تعد من اكثر النظريات التي غطت مراحل الحياة، كما ان سوبر اعد ادوات تستخدم في الإرشاد، وهناك كثير من البحوث التي اجريت عليها اكثر من اية نظرية اخرى.

ان مناقشة نظريات النمو المهني منفصلة حسب مراحل النمو يؤدي إلى فهم قضايا المهن على

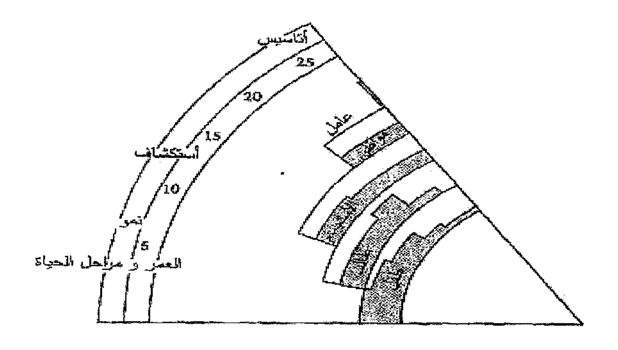
مــدى الحياة مــن نواحٍ عدة، وخاصة اذا دعمت بالنظريات الأخــرى. فإن نظرية جوتفردسون في نمــو التطلعات المهنية ذكرت كثيرا عن نمو نمط الــدور النوعي في الطفولة. ووضحت في الفصل التاســع النمــو المهني عند المرأة. وكذلك يستفاد من اول نظرية بحثت في النمو المهني وهي نظرية جينزبــرج وزملائــه والتي ركزت على النمو المهني عند الناس الصغــار، وهي توضح كيفية اختيار المهنــة، وهي نفس المراحل عند سوبر لهذه المراحل العمرية. وقدم فوندراك وزملاؤه مفهوم الهوية المهنيــة في مرحلــة المراهقة في الفصل العاشــر. ونظرية أخرى مهمة في مرحلــة المراهقة التي قدمهــا اتكنســون ومورتن وسو أكدت السيــاق الاجتماعي في الاختيار المهنــي، وهي نموذج لتطور الهويــة عنــد الأقليات، كمــا تم مناقشة الاستفــادة من نظريــة هوبسون وادامز فــي فهم المراحل الانتقالية كجزء مكمل في فهم مراحل النمو عند سوبر، وهذا الدمج للنظريات يعطي اطارا نظريا لإرشاد المسترشدين في كل مرحلة من المراحل العمرية.

مقدمة لنظرية سوبر لمدى الحياة
Introduction to Super's Life Span Theory

إن نظريــة سوبــر عبارة عــن افتراضات عــن الأفراد والعالم الــذي يعيشون فيــه؛ حيث ذكر سوبــر (*Super, 1990*)، أن ادوار الفــرد التي تتضمن الدراسة وخدمة المجتمع ووقت الفراغ والعمل والأســرة مهمة عنــد دراسة تطور المهنة لمدى الحيــاة، وأكد تطور المهام فــي المراحل المختلفة في نظريته، وتختلف المهام من فرد لآخر، وتختلف عند الفرد الواحد عند نقاط مختلفة خلال حياته.

الافتراضات الأساسية لنظرية سوبر
Basic Assumption of Super's Theory

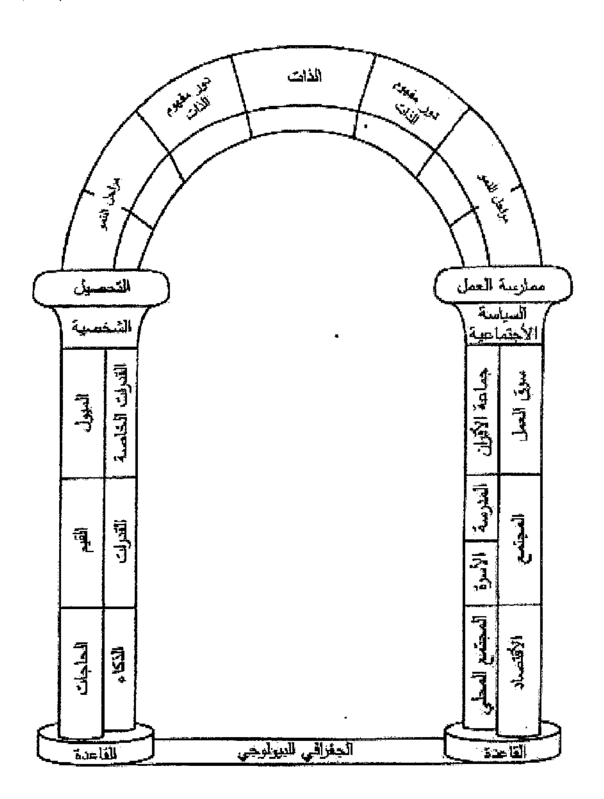
اعتمد سوبر على نظريات عدة لوضع المفاهيم الأساسية في تطوير نظريته، وأكثر هذه المفاهيم افتراضــات الجوانــب الفسيولوجية مثــل العامل الوراثــي، والعوامل الجغرافية مثــل المنطقة التي ينتمي لها الفرد؛ والتي تلعب دورا في تنمية مفهوم الذات. والسمات النفسية التي تتضمن حاجات النمو والقيم والميول والذكاء والقدرة والإنجاز او التحصيل. والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الذي يتضمن المجتمع المحلي والمدرسة والأسرة والرفاق والحالة الاقتصادية وسوق العمل. وهي تؤثر في اداء الفــرد لوظيفته، كما ذكر سوبر ان العوامل النفسية والاجتماعية تطور مفهوم الذات مع تطور مراحــل النمــو، ويوضح تطور مفهوم الذات في المراحل العمرية باعطــاء الفرد القابا تتمثل بدوره في كل مرحلة عمرية، وتتضح هذه المراحل في الشكل (6) الاتي:



الشكل (6): الأدوار ومفهوم الذات وفق مراحل الحياة

وتعـد الادوار فـي مراحل الحياة عند سوبر وزملائه أساس البحث والكتابة عن مراحل النمو المهنـي. وانه بعـد وفاة سوبر عام *1994* تابع باحثون آخرون تطوير نظريته مثل هير (*Herr، 1997*) وسافيكاس (*Savickas، 1997*).

مفهـوم الـذات: Self Concept ان مفهـوم الذات محـور نظرية سوبر في النمـو المهني، فإن سوبـر عام (*Super، 1953*) وصف النمو المهني كعملية نمو وتحقيق لمفهوم الذات. وهو يرى مفهوم الذات من خلال مجموعة من العوامل تتمثل بمجموع الصفات الشخصية والأدوار الاجتماعية التي يقـوم بها الفرد، وتقييم رد فعل الآخريـن. ويرجع مفهوم الذات الى رؤية الفرد لنفسه وموقعه بين الآخريـن؛ حيث وضعها سوبر بشكل قوس قزح يوضح مقاطع النظرية التي تتضح في الشكل (7) الاتي.



الشكل (7): قوس قزح سوبر لمجموعة عوامل تنمية مفهوم الذات

يفسـر سوبـر فـي الفصـول التالية مكونـات القوس؛ إذ نلاحـظ ان مفهوم الـذات فـي اعلى القوس، وان ادراك الفـرد لنفسه وتفاعله هو انعكاس للشخصيـة والحاجات والقيم والميول، وهي تمثل الجانب الأيسر من القوس، وأنها فـي حالة تغير طول حياة الفرد. وان النمو المهني فـي نظرية

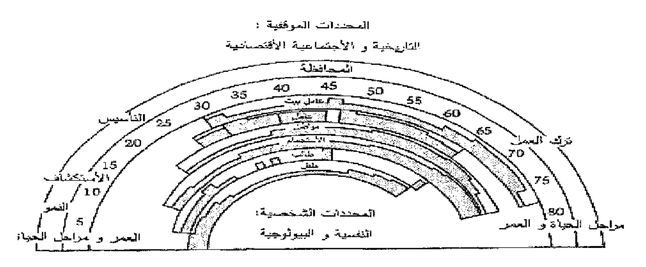
مفهوم الذات وتطورها مهم. وذكر سوبر بأن عمليات تمايز الذات، ولعب الدور، والاستكشاف واختبار الواقع تؤدي الى تطور مفهوم الذات. كما أن تفاعل الفرد مع المجتمع وتفاعل الفرد مع اسرته ومدرسته ورفاقه والعاملين معه يؤدي الى نمو الذات، وهي تمثل الجانب الأيمن من القوس.

تناقض نظرية النمو المهني مع نظرية السمة والعامل التي تؤكد مواضيع خارجية لمفهوم الذات باستخدام اختبارات الميول والقدرات؛ إذ إن سوبر أكد روية مفهوم الذات من خلال استبيانات تركز على تقييم الفرد للأدوار والقيم المهمة في مختلف مراحل الحياة، وذكر بيتز (*Betz، 1994*) أن تعريف مفهوم الذات مهمة صعبة.

وتأثر سوبر في بناء نظريته بأعمال كيلي *Kelly's 1955* في نظرية بناء الشخصية، التي تقيس الصفة على طرفي النقيض مثل ذكي وغبي، وعطوف ومنحط، وهي قد تكون مهمة لمختلف الأفراد. واكد هير (*Herr، 1997*) اهمية النظرية البنائية الاجتماعية في بناء مفهوم الذات المهنية، واكدت بيتز (*Betz، 1994*) فاعلية الذات بالاعتماد على اعمال باندورا (*Bandura، 1997*) كوسيلة لتعريف مفهوم الذات، وهي ترجعها الى توقعات ومعتقدات الفرد وقدرته ونجاح اداءه، وهو مشابه لمصطلح اعتبار الذات الذي يصف شعور الفرد نحو نفسه، وكم هو واثق في حياته في المدرسة والعمل، وانه محبوب من الآخرين. وتفحصت جوتفرجسون مفهوم الذات عند الأطفال في مواجهتهم ثم توقعات المجتمع لادوار النساء والرجال، وتقييمهم لهم لكونهم في مهنة محددة وتوقعات المجتمع لها. ان مفهوم الذات عند سوبر يخدم في تنظيم الأدوار المختلفة للفرد ونظرته لأدواره المتغيرة مدى الحياة، وفي اعماله الأخيرة اهتم سوبر في اختلاف تطور مفهوم الذات عند كل من الذكور والإناث والناس من ثقافات مختلفة.

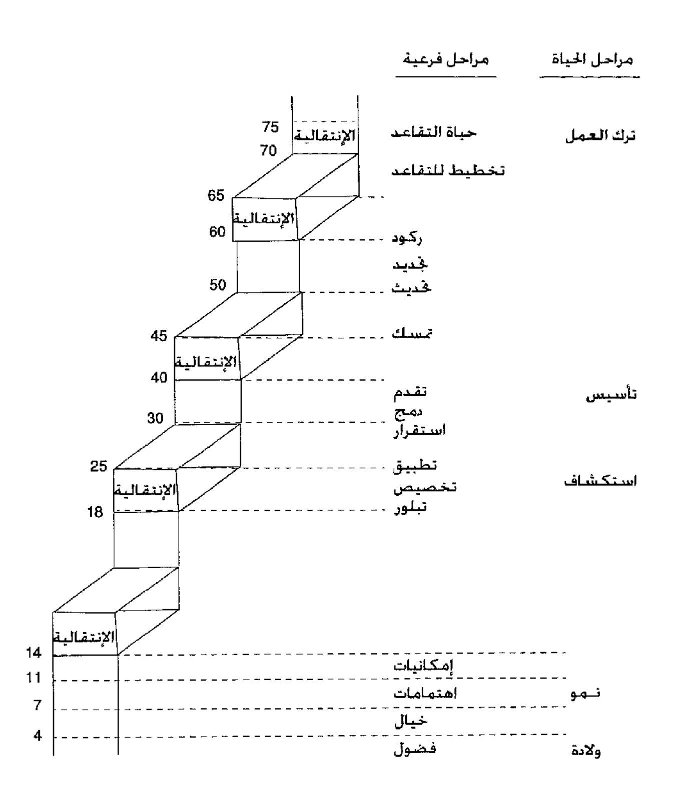
الأدوار: *Roles* وصف سوبر ستة مجالات مهنية اساسية للأدوار طوال الحياة: طفل وطالب ووقت الفراغ والإستجمام وربة بيت وعامل ومواطن. وفي استبيان الظهور *Salience* (*Nevill &Super، 1986*) المتعلق بالراتب يقيس اهمية كل الأدوار ما عدا دور الطفل، الا انه ذكر ان ادوار وقت الفراغ والطالب والطفل مهمة في مرحلة الطفولة، وان ادوار العامل والمواطن وربة البيت مهمة في حياة المراهقة، ولكنها محدودة. وهي اكثر اهمية في مرحلة الرشد عند وجود اكثر من اختيار لادوار الحياة. لذلك ستتم مناقشة الأدوار في الفصل الحادي عشر في وصف النمو المهني في المراهقة المتأخرة والرشد. وقوس قزح عند سوبر يوضح كيف تكون هذه الأدوار متغيرة في حياة الفرد، وان كل جزء من القوس يوضح دورا في الحياة، وكلما كان تظليل القوس اغمق يكون الدور اكثر اهمية. وقد فسر سوبر ونيفل (*Nevill & Super، 1986*) في قوس القزح تصوراً لحياة فرد انهى دراسته الجامعية، ففي عمر 22 سنة التحق بالعمل، وتزوج في عمر 26 سنة، وأصبح اباً في عمر

27، وفقد والديه في عمر 27، وتقاعد في عمر 67 سنة، وأصبح ارملاً في عمر 78 سنة، وتوفي في عمر 81 سنة؛ حيث إن ارتباط هذه الإحداث بمراحل النمو، يوضح مفهوم الذات وادوار الحياة وهو مفيد في مختلف مواقع الإرشاد المهني. والشكل (8) يوضح كلاً من المحددات الموقفية التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والمحددات الشخصية النفسية والبيولوجية في حياة الفرد.



الشكل (8): المحددات الموقفية والمحددات الشخصية

مراحل النمو: *Developmental Stages* فكرة المراحل الاساسية للنمو والمراحل الفرعية ضرورية في نظرية مدى الحياة عند سوبر، والشكل (9) يوضح مراحل الحياة الاساسية والمراحل الفرعية وهو مأخوذ عن براون وبروك (*Brown and Brooke، 1994*) ويوضح المهام خلال مراحل النمو، ويوضح الميول والامكانات والقيم التي تحدث في مرحلة الاستكشاف، وكيف أنها تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وهي جانب مهم في النضج المهني وهي الجزء المركزي في نظرية سوبر، إلا أنه قد يحدث استكشاف في المراهقة المتأخرة والرشد.



الشكل (9): مراحل الحياة الاساسية والمراحل الفرعية

دور المعلومات المهنية والاختبارات

إن استخــدام المعلومـات والاختبارات جزء مكمل فـي نظرية سوبر وهي واضحة في الفصلين العاشر والحادي عشر، وهي تنعكس على الإرشاد، وان اكتساب المعلومات المهنية يلعب دورا اساسيا فــي النضــج المهني، وقد طور سوبر ادوات قياس اكثر من اي نظرية للتأكد من نظريته، وهو بذلك دعم نظريته ووفر ادوات تساعد المرشدين في عملهم.

تطبيــق النظريــة للنساء والناس من ثقافات اخرى، اهتم سوبر بالنمو المهني عند المرأة، الا ان نظريــات اخرى ركزت اكـثر على النوع الاجتماعي. فقد ذكــرت جوتفردسون عام *1981-1996* اثــر الدور النوعي فــي خلق نموذج في الاختيار المهني والتي تحدث فــي المرحلة الابتدائية، وكيف ان الــزواج وانجاب الأطفــال غالبا يجعل ادوار النســاء مختلفة عن ادوار الرجــال؛ لأن المرأة قد ترجــع للعمــل او تتركه في اوقات مختلفة في حياتها. وقد ناقش سوبر هذه المتغيرات في نظريته عند حديثه عن مراحل النمو المهني للمرأة، وعند مواجهتها لازمات مثل التمييز واضطراب العمل نتيجــة رعاية الأطفال والتحرش الجنسي. واهتم ايضا بتطبيق نظريته في ثقافات مختلفة، ووجد ان السيــاق الاجتماعــي له دورا مهما مما يؤدي الى عدم تطابق المراحل في الثقافات، وقد اضاف اتكنسون وأدام المراحل الانتقالية وطبقوها على نظرية سوبر.



النمو المهني في الطفولة
Career Development in Childhood

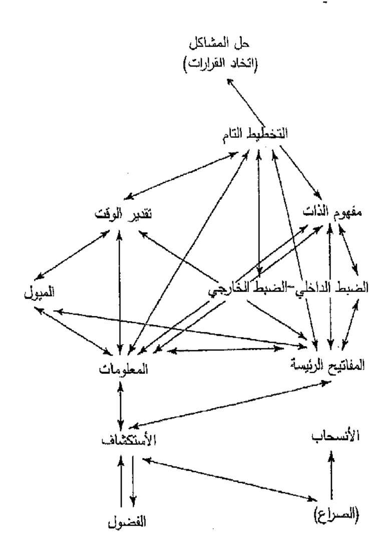
يغطي هذا الفصل قضايا تتعلق بالنضج والتطور المهني لدى الطفل حتى عمر *12* سنة، ويوضح دور الجنس والثقافة والمعلومات المهنية ونشاطات المدرسة الابتدائية. ان نموذج سوبر لعام (*1990*) في النمو المهني يهتم بقضايا النوع الاجتماعي في النمو المهني عامة لمرحلة الطفولة، بينما جتفردسون (*1996-Gottfredsons، 1981*) اهتمت بتطور انماط دور الجنس، واثر المهن المرتبطة بالجنس في بيئة الطفل. ووضعت فرضيات حول العلاقة بين انماط دور الجنس والاختيار المهني. الا ان الأبحاث عن الأطفال والأنماط المهنية من ثقافات مختلفة محدودة، وقلما يعمل المرشد بالقضايا المهنية مع الأطفال الصغار وهي تعد قضايا ثانوية في الإرشاد أو تنظيم برنامج لمعلومات مهنية. الا ان المعلومات المهنية جانب مهم في الإرشاد المهني، وان المرشدين عندهم فرصة للتأثير في التطور المهني عند الأطفال بطرق فعالة وأساسية، وأن لنظرية سوبر في التطور المهني تطبيقات في تزويد الأطفال بالمعلومات المهنية، وللنظرية ايضا تطبيقات بطرق مختلفة يستطيع من خلالها المرشدين أن يتطوروا بأنفسهم في علاقتهم مع المسترشدين؛ استخدام نظرية التطور للمهني من خلال المعلومات عن المهن والاختبارات، ويمكنهم ان يؤسسوا إطارا متسقا ضمن رؤية المسترشدين.

نموذج سوبر لنمو المهني للأطفال *Super›s Model of the Career Development of Children*

وضع سوبر (*Super ،1994*) نموذجا لنمو المهني في الطفولة بين الأعوام *1990* و*1994*، الذي يوضح سير النمو المهني في الطفولة من خلال تطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ اذ يرتبط النمو المهني بالطفولة بالدافع الأولي عند الأطفال هو الفضول، التي يمكن تحقيقها في اغلب الأحيان خلال الاستكشاف، وأن النشاط الإستكشافي قد لا يتوقف ابدا، وهو يؤدي الى النمو

المهنـي، وهو يـؤدي الى اكتساب المعلومات، وان هنــاك وجهات نظر متعددة توضــح المصادر التي تؤثر في كيفية معالجة الطفل للمعلومات المعطية له. واهم المصادر هو الشخصيات الرئيسة التي يختارها الطفل لتقليدها. واستخدام المعلومات المشتقة من النشاطات الاستطلاعية، والانطباعات فــي ادوار النمــاذج والميـول المكتسبة، واثنــاء عملية النضج يطـور الأطفال طـرقً للسيطرة على سلوكهــم بالاستماع الى أنفسهم والآخرين. لاتخاذ قرارات مهنية، ويحتاج الأطفال لتطوير منظور عن الوقت او الزمن، والإحساس بالمستقبل، وهذا يتزامن مع تطور مفهوم الذات الذي يعتبر جزءاً مهماً من نظرية سوبر في النمو المهني.

وان هذه المفاهيم المرتبطة بسير النمو المهني وتطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات بدءا من مرحلة الطفولة موضحة في الشكل (*10*).



الشكل (10): سير النمو المهني وتطور عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات بدءا من الطفولة

الفضـــول Curiosity: هــو أحــد الحاجــات والدوافــع الأساسيــة التي يمكــن ملاحظتها فــي الحيوانــات، بالاضافة الى الأطفــال، وانه بالاعتماد علــى اعمال برلينــز (*Berlynes، 1960*) كنقطــة بداية لمناقشة السلوك الاستطلاعــي، قدم جــوردان(*Jordan 1963*) تفسيرا مفيدا لفهم الاستكشــاف والفضول فــي الأطفــال، وذكر أن الفضول يمكن أن يتطــور عندما يكون هنالك تغير في الحاجات الجسمية والاجتماعية عند الفرد. إن الفضول عند الطفل يمكن ان يُحفز من خلال مثــيرات الاحساس بالجوع او العطش او العزلة بتشكيلــة محفزات اخرى، وعندمــا يكون الطفل متحــيراً أو مشوشــاً فإنه يقرر حلاً لحيرتــه، أيضا فإن الشعور الطفل بالملــل يجعل لديه الحماس أو الرغبــة فــي الاستثــارة التي تنتج الفضــول. وقد اكد جــوردان على محفزات وذكــر بانها اكثر تعقيــدا مما ذكــر بيرلينز في دراسته للأطفــال والحيوانات، وذكر بأنه يمكــن ملاحظة الفضول عنــد الأطفال الصغار عند رؤيتهم مواضيع جديدة او اناس جدد او مفاهيم جديدة، اوعند عرض موضــوع محــير او لعبة حل وتركيب امــام الطفل لأول مــرة، فالطفل يحاول فهــم للعبة أو تجريب سلوكيــات جديدة، علــي سبيل المثال: الطفل في المتنزة قد يحاول ركوب حصان خشبي وهو يتخيل انــة يركب حصاناً حقيقياً، طفل آخر قد يرفع عوداً ويدعي أنة مضرب بيسبول ويعتبر نفسة لاعب بيسبول محترف، انه من خلال الفضول والتخيل والتفكير يمكن أن يطور الطفل فضوله نحو المهن. يعــد التخيــل المرحلة الأولى من النمو المهنــي عند جينزبــرج (*Ginzberg، Ginsburg، Alxelrad، & Herman، 1051*)، واتفق جوردان وجينزبرج على ان الفضول مهم عند الأطفال الصغار ويجب أن يشجــع، خصوصا في السنوات الأولى من المدرســة الأساسية. وأنه ملائم للمرشدين فــي المدرسة الابتدائيــة، وان تشجيــع الفضول كهدف مقبول لنمــو المهني عند الأطفال الصغــار، رغم أن عمل ذلك ليس بالبسيط. وغالبا يرى المرشدون ان الأطفال لا يعملون ما يطلب منهم القيام به من قبل معلميهم؛ فالطفل يرسم عندما يتوقع منه أن يقرأ، أو يتكلم لطفل آخر عندما تتحدث المعلمة، وهو هنــا ربمــا يظهر الفضول. بكلمات أخرى، قد يكون الفضول فــي اغلــب الأحيان معرقل. فإن تعزيز الفضــول يمكن أن يكون صعباً عندما تريد توقف السلوك المعرقل، فإن تشجيع الطفل لإيجاد طرقٍ لإبداء الفضول يكون لديه إحساس إيجابي، وقد يكون بديلا عن العقاب كوسيلة للتعامل مع السلوك المعرقــل. الفضول قد يؤدي الى الاستكشاف المهني في السنوات اللاحقة، الا انه ليس من المهم ان يكون الفضول جزء من مكونات المهن في أي مرحلة عمرية.

الاستكشاف Exploration: يمكن أن يؤدي الفضول لدى الأطفال إلى أن يكتشفوا بيئاتهم وبيتهم ومدرستهم واقرانهم والعلاقة الوالدية، ويشير الفضول الى الرغبة للمعرفة أو لشيء جديد أو غــير عــادي. بينما الاستكشاف يمثل الفحــص والبحث أو التفتيش، فــإن الفضول حاجة، بينما الاستكشــاف سلوك. ان اللعــب ونشاطات الأطفال يعني تعبيراً عن سلــوك استكشافي يساعد في

تلبيــة حاجــات الفضول. ووضع جــوردان قائمة بعشــرة ابعاد للسلوك الاستطلاعــي، ودمجها معا لتوضح اهمية النشاطات التي تخلق الاستكشاف. هذا السلوك يمكن ان يكون مقصوداً ونظامياً، أو أن يكون عفوياً غير قصدي، على سبيل المثال: الأطفال يمكن أن يريدون معرفة الساعة كيف تعمل؛ لذلك يقومــوا بتفحصها بدقة(بقصد)، أو يمكن أن يجد ساعة مكسورة ويلعب بها (بالصدفة). والسلــوك الاستطلاعي يمكن ان يحــدث عندما يسأل الآخرون الطفل للقيــام به، أو عندما يبحث الطفــل عنــه أحيانا، فالمعلم قد يطلب من الطفل اعادة وضــع او تركيب اجزاء الشكل مع بعض، أو يمكــن أن يأخذ الطفل المبادرة للعمــل واستكشاف اللعبة، وهنا يمكــن أن يستعمل خبراته الماضية أو الحاليــة. وقــد يكون اللعب بلعبة حل تركيب قبل ثلاثة اسابيع مضــت سبب أن يقرر اللعب بلعبة مشابهة لها الآن. بعض السلوكيات الاستكشافية يمكن أن تفيد الطفل وتساعدة في التعلم، وبعض السلوكيــات يمكــن أن تكون للمتعة فنشاط مثل كتابة اسمه بالعكــس، يمكن أن تكون ممتعة لاحقا، علــى سبيل المثال: إن تعلم القــراءة لا يعني أن القراءة سوف تكون دائماً محور المهارة، وانه عندما يتقن الأطفال القراءة جزئيا من المحتمل أن يقرؤوا وفق مبادراتهم الخاصة. الا ان كل سلوك لعب ذو علاقة مهنية، وانه كلما أصبحت السلوكيات أكبر تعقيدا تصبح ذات علاقة أكبر بأنواع المهن.

عندمــا يفشــل الطفــل في الاستكشــاف قد يواجــة صداعاً ويصبــح أقل عملا مــع الرفاق او الراشديــن ومــواد التعلم في المدرســة، وعندما يكبــت الاستكشاف من المحتمــل ان يفقد الحافز للدراســة، وبالتــالي عمله يصبح اقل براعة. ويصبح الطفل اقل احتمالية للرد علي أسئلة المعلمين، أو البدء بالمناقشات والنشاطات في الصف. ويصبح الحصول على المعلومات فقط بسبب العوامل الخارجية، ويواجه الطفل المنعزل او المنسحب صعوبة فــي نموه المهني، لأن الميول والمعلومات ترتبط بالنشاطــات. مــن الطبيعي انه ليس كل الأطفال فــي نفس الاتجــاه، وليس على خط استمراري بين الاستكشــاف والانسحــاب، بل انهم يختــارون بعض النشاطــات للاستكشاف ويتركــوا اخرى. ان السلوك الاستطلاعي يمهد لسلوك استطلاعي اخر. وأن لتشجيع اي سلوك استطلاعي من أي نوع إذ لم يــؤذِ نفســه او الآخرين؛ نتائــج ايجابية على النمو المهني. ان الثقــة بعملية الاستكشاف بدون متعــه يكون هدفاً مفيداً للمرشد والمعلم، على سبيل المثال: طالب فــي الصف الثالث قد يتعلم كيف يستخــدم الهاتــف، مثل هذا التعليــم سوف يتطور ســواء أكان بطلب من المعلــم، او بمبادرة ذاتية مــن الطفــل، قد يتعلم من تجاربــه الماضية عن الهاتف، وعندها يتحــدث المرشدون أو المعلمون مع الأطفال عن المشكلات فــي البيت أو المدرسة، فإن النشاط الاستطلاعي يلعب دورا بسيطاً، على كل فــإن هنــاك وقت يجب تعزيز هذا النشاط، مثل طالــب نتيجة وجــود نزاع بين الوالدين او مشكلات اسرية يقوم بالقــراءة والإطلاع، ممــا ينتج عنه سلوك اكثر استطلاعا يقود فــي النهاية إلى امكانيــة متزايدة من التخطيط المهني الناجح. ففي النشاط الاستطلاعي يحصل

الطفل على معلومات كثيرة حول البيئة.

المعلومات Information: إن التزود بالمعلومات ضروري بشكل واضح لتطور الطفل ونجاحه عندما يصبح مراهقاً وراشداً، ويجب التركيز على عدد من نظريات التعلم التي يمكن ان تطبق لاكتساب أطفال المدرسة الابتدائية معلومات مهنية، وهي نقطة مهمة كمرجع عمل، الا ان جان بياجيه لا يعد الأطفال راشدين، وأن هناك اختلافات في كيفية معالجة الأطفال للمعلومات خلال مراحل تطورهم. والذي يتضح من خلال عرض لاعمال بياجيه وفيجوتسكي واركسون، لأنها توضح كيفية اكتساب المعرفة عند اطفال المدرسة الابتدائية. ويصف بياجيه اربع فترات رئيسة من التطور المعرفي الإدراكي:

1 – مرحلة الحسي الحركي *Sensor motor*: من الولادة حتى سنتان عندما ينتبه الأطفال الى الأحداث حولهم، ثم يستجيبوا لها. الانتباه يشير الى افعال ترتبط بالحواس كاللمس والشم والرؤية. واستجابة الطفل عبارة عن أفعال حركة كالضرب والصراخ.

2 – مرحلة التفكير ما قبل الإجرائي (*The pre operation*) من عمر 2 – 7 سنوات. في هذه المرحلة يمكن للطفل ان يتعلم الجمع والطرح، وأداء العمليات المماثلة، إن الأطفال قبل عمر 7 سنوات يتميزون بالتركيز على الذات، وإذا اعلن المعلم انه سيختار طفل واحد في غرفة الصف لمهمة، فإن كل واحد سوف يرى أنه يكون المختار للعمل الى حد كبير، وانه يكون من الصعب عليه التمييز بين التخيل والواقع، مثل رؤية طفل مشاهد عن الحرب في اخبار المساء، فإنه سيكون صعباً على الطفل ان يعرف كم تبعد هذه المشاهد عن بيته. ايضا كثيرا ما يتحدثون الأطفال بصوت مسموع، وهم بالأصل لا يتكلمون مع أي احد.

3 – مرحلة تفكير واقعي (*Concrete Operations*) من عمر 7 – 11 سنة، أنه ليس من الضروري رؤية جسم ما لتخيل معالجته، لكن يجب ان يكونوا مدركين بأنه موجود. مثال هم يمكن ان يتخيلوا إضافة 3 فيلة الى 5 فيلة، لكنهم لا يستطيعون اضافة سنتين الى ثلاث سنوات، هذه القدرة حدث تجريدي تحدث في مرحلة لاحقة.

4 – مرحلة عملية التشكيل الإجرائي (*Formal Operation*) تبدأ في عمر 12 سنة. من الأسهل للأطفال بين اعمار 7 و11 سنة ان يتعلموا ماذا يعمل طبيب الاسنان وكيف يستعمل الاجهزة ؟ من الصعب على سبيل المثال لطفل عمره 8 سنوات ان يدرك ماذا يعني مساعدة الاخرين ، ويكون شعور جيد عن نفسه عند العمل كموظف الخدمة الاجتماعية ولكنه لا يفهم انه يساعد الاخرين، وهذة الفكرة علي الارجح يفهمها المراهقون.

وقـدم عالم النفس الروسـي فيجوتسكي (*Vygotsky، 1986*) وصفـا مشابها لنظرية بياجيه، لكنـه وصـف ثلاث مراحل من مراحـل النمو، وذكر بأن كل مرحلة مميـزة بواسطة نشاط قيادي، وهي الميزة الرئيسة فـي تطوير الطفل نفسيا، وان إيجاد هذه الصفة القيادية عمل اساسي لمساعدة الطفل على التطور المهني؛ إذ إنها مظهر اساسي يؤدي الى ظهور وظائف عقلية معينة والانتقال الى المرحلة التالية، وان المراحل عند فيجوتسكي، هي:

- المرحلة الأولى: من *1 – 3* سنوات، والنشاط القيادي بها يتعلق ببراعة استخدام اليد.
- المرحلة الثانية: من *3 – 7* سنوات، مرحلة ما قبل المدرسة، والنشاط القيادي فيها القدرة على اللعب المنظم وفق قواعد او اسس.
- المرحلـة الثالثة: *7 – 11* سنة النشاط القيادي هـو التعليم، إن الأطفال عند عمر سبع سنوات مستعـدون لتعلم عـالم الاشياء وقوانين هذا النظـام، هذا النظام الذي يؤكـد اهمية النشاط القيادي، وهو امتلاك المعلومات المهنية للمدرسة الاولية لعمر الأطفال.

يختلـف فيجوتسكي مع وجهة النظـر عند بياجيه، ولكن هناك تشابه مع الاستنتاجات المماثلة فـي مراحـل النمو الثمانية عنـد اريكسون في التطـور النفسي الاجتماعي، ففـي المرحلة الرابعة (الإنتاجيـة مقابـل الركود او الشعور بالنقص) وهي من عمـر *6 – 11* سنة، في هذه المرحلة تتاح الفرصة امام الأطفال حرية صنع الاشياء وتنظيمها، وهذا يعطيهم إحساساً بالإنتاجية اذا نجحوا واذا فشلـوا، يطـوروا الشعور بإنجاز شي مـا وتنظيمه، وتطبيق المعلومـات. او يشعروا بالفشل اذا لم يكتسبـوا هذه المهـارات. من منظور معلومات مهنية؛ اذا توفـرت الفرصة امام تلاميذ المدرسة الابتدائيـة لعمـل الرموز او الرسوم او استعمـال الأدوات مثل (زرادية الكهربـاء). يمكن أن يكون لديهم خبرة احساس بالنجاح. وان التأكيد على التفكير الواقعي مهم هنا، الا انه يختلف عما جاء في المرحلة الثالثة عند بياجيه في مرحلة التعلم، التي تتضح من خلال ملاحظة النماذج وتقليدها وهذا يتسق مع التفكير الواقعي والإنتاجية.

المفاتيح الرئيسة(الشـخصيات الرئيسـة)Key Figures: ان للبالغين دورا مهما عند الاطفال فـي التعلم عن عالم العمل وتطوير المفهوم الذاتي، ان الشخصيات الرئيسة للأطفال هي: الآباء والمعلمون والشخصيات العامة مثل الرياضيين والشخصيات التلفزيونية والناس الذين يتواصلـون معهم في المجتمع المحلـي، مثل مراسلي البريد وضباط الشرطـة. ووجد ثلون وآخرون (*Thelen et al. 1981*) ان الأطفـال يقلـدون او ينسخون سلوك الآخرين، وان الأبناء يتأثرون بمهنة ابائهـم وخاصـة اذا كان الإبـاء راضين عن مهنتهـم. والبنات فـي الصفين السابـع والثامن تكون

الام هــي الشخصية الرئيسة في حياتهن، وان تدريس مادة عن الإنجاب والولاة والأمومة والاتجاه نحــو النساء لــه تأثير في التوجيه المهني عندهن. ويتفــق التأثير الأبوي على الاختيــار المهني مع بانــدورا (*Bandura، 1997*) في طريقة تعليم الأطفال وهــي التقليد. وذكر ريتش (*Richs*) *1979،*) بـأن الأطفال يعرفون افضل الوظائف من خلال اتصالهم بمن حولهم، أو امتلاك شخص لوظيفة مشابهــة لما هو موجود في مجتمعهم المحلي، وان الأطفال الريفيون يتعرضون الى وظائف اقل من الأطفــال في المــدن، فإن الأطفال اكثر تأثــرا بالاختيار المهني للمهن التــي يمكنهم ملاحظتها، او الاستفادة منها مباشرة، وهؤلاء الناس يمكن ان يصبحوا شخصية رئيسة؛ إذ يقلد الأطفال سلوك الآخريــن المهمين، ويختارون تبني او نبــذ تلك السمات، وهي تعمل على تطوير سمة الفرد ومفهوم الــذات. وأكد سوبر اهميــة الشخصية الرئيسة في تطوير مفهوم الــذات عند الأطفال، ويمكن ان يضع المرشــد في اعتباره اهمية هؤلاء الأشخاص عند الاستماع بحرص للمسترشدين، وما يتعلمه مــن ملاحظاته، مثلا: الطفل الــذي والده سائق شاحنة قد يكون معجب بوالــده لسواقته الشاحنة الضخمــة، او معجــب به لأن شاحنته تحمل اجسامــاً ثقيلة، الا ان هذا يعتمــد على تفاعل الاب مع الطفــل؛ إذ إن عــدم التقليد يعني ان هناك دعم سلبي من الأب للابــن. وأن على المرشد ان يحدد الانطباعــات التي ربما لها تأثير فــي الطفل، وقد تكون هذه الملاحظات من قبل الاطفال خاطئة او غير دقيقة، لذا الشخصية الرئيسة من المحتمل ان يكون لها تأثيرا اعظم على الأطفال ويساعدهم في تطوير السيطرة على سلوكهم الخاص.

السيطرة الداخلية مقابل الخارجية Internal Versus External Control:

بشــكل تدريجي يشعر الأطفــال بالسيطرة علي ما يحيطهم. وجد ميلــر (*Miller، 1977*) ان اغلب الأطفــال لم يروا انفسهــم كمسؤولين عن سلوكهم الخاص. وهم غالبــا ينفذون ما يطلبه الآخرون مثل معلميهم وآبائهم، ويتبعون القوانين والقواعد، حتى في الألعاب، فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتبعــون النصائــح في تطبيق القواعــد المهمة في اغلب الأحيــان، وهم ينجحوا فــي اكمال المهام ليحموا أنفسهم، ويطوروا شعور الحكم الذاتي والسيطرة على الأحداث المستقبلية. وعلى المرشدين الاهتمام بالأطفال الذي لا يتحكمون بذاتهم، ولم يرغبوا بإتقان اللعب او اتباع التعليمات في اللعب. ان الــكلام مع الطفل حول اهتمامة بالبيسبول او الحماس حول مساعدة حيوان مصاب، او سروره عنــد الرجــوع من رحلة او سفر، يساهــم في تنمية شعور الطفل بأهميتــه وقدرته لتطوير احساس ماذا يجب ان يكون عليه، وكم هو مختلف عن الآخرين، هذا التطور في مفهوم الذات ضروري في عملية اختيار مهنة المستقبل.

منظــور الوقــت Time Perspective: ان تطويــر منظــور الوقــت يعنــي أن نطــور الإحساس

بالمستقبـل، وان يكـون عنـد الطفل تقدير حقيقي ل 6 اشهـر او 6سنوات، الا انـه يكون صعب جداً عنـد الأطفـال عمر 9 سنوات ، اذ لم يكن مستحيلاً. على سبيـل المثال: الطفل الذي يقول، اريد ان اكـون قائد سفينة، لانه يمكنني أن اقود القـارب الان، عنده احساس وحيد عن الحاضر، لا يدرك كم مضى من الوقت عليه لمعرفة القدرة على القيام بقيادة القارب، وقد طور جينزبرج مفهوم، ما هـو الوقت اللازم لتطبيق عمل ما، في هذه المرحلـة يستمر الطفل بالسؤال حتى يأتي الوقت فملا مثـل كلمـة مساء او بعد الظهر، وان على المرشد مراعاة ذلك في عملية ارشاد الأطفال خاصة من دون الصـف الرابع. فإن منظور الوقت غير واقعي لتوقع لهؤلاء الأطفال في التفكير عن التخطيط المهنـي المستقبلـي او التعليم العـالي. والأكثر اهمية لتعـرف مهنة ومهامها الآن هـو البدء بتطوير اهتمـام ملموس لدى الطفل، وتعزيز السلوك الاستطلاعي لتطوير توجيهه للمستقبل، لأن الأطفال فـي المدرسة المتوسطة قادرون على بناء احساس وعزيمـة تسمح لهم البدء بالاختيارات التربوية، وذلـك يكون له تأثير فـي اختيار مهنتهم النهائية. ان منظور الوقت ايضا قضية مهمة للمراهقين في عمر من (*15 سنة – 17 سنة*)، وهم يختلفون عن الراشدين القادرين على تطوير التفاؤل حول المستقبل واحساس الاستمرارية بين الماضي والمستقبل (*Marko & Savickas، 1988*).

مفهـوم الذات والخطـة الكاملـة Self – Concept and Plan-Fullness:

يبـدأ الإحساس بالذات بالظهور في مرحلة الطفولة المتأخرة او المراهقة المبكرة، بمتابعة الحاجة لاكتشـاف اكثر عن البيئة والأشياء واستكشاف الناس فـي البيئة. يتعلم الطفل معلومات قد تكون احـدى قواعد تطوير مفهوم الـذات. ويتعلم الطفل اكثر كم هو مختلف عن او كم هو مشابة للناس الآخريـن. وبملاحظة الناس المهمين في حياتهم يتعلم الاطفال ادواراً مهنية، وأيضا فإنهم يميلون نحو بعض النشاطات دون ميول اخرى. ويبدأ الطفل بتكوين لمحة واضحة عن الميول والخبرات التي تميـزه عن الآخرين. ومع شعور الطفل بتطويـر ذاته فإن الخيال وعدم الواقعية تصبح اقل اهمية، ويصبـح انجاز الأهداف اكـثر اهمية، وهم الآن في موقـع امكانية التخطيط واتخـاذ القرارات، طبيعيا ليس كل الاطفال عندهم نفس الخبرات، وليس كلهم قادرين على تطوير احساس قوي عن الذات والقدرة على التخطيط واتخاذ القرار، ان نقطة المناقشة السابقة تؤكد أهمية تلك المفاهيم التـي تقـود الى الإحساس بالـذات والشعور بالعـزم والتخطيط والتنفيذ، لذا يجـب ان يكون لدى الأطفال معلومات كافية، وتصبح الدافعية بصيغة ميول ونشاطات، ويبدؤون الإحساس بالسيطرة علـى مستقبلهم الخاص، وفكرة ما يكون المستقبل (كمنظـور وقت)، وهي غايات يجب ان يحققها اثناء عملية الإرشاد. وان تطوير الميول واستملاك المعلومات ومنظور الوقت أهداف يمكن ان تنجز اثنـاء عمليـة الإرشاد ، وانها لا تكتمل بنفسها، وهي مهمة لأنها تـؤدي الى تطوير التخطيط الجيد والتصميم والإحساس بالذات، وتعبر عن الميول نحو مهنة محددة بسبب المعلومات او الخبرات عن

نماذج أدوار قد تم التعرف عليها، لذلك فإن عملية ارشاد المراهقين والراشدين تختلف عن عملية ارشــاد الأطفال. وان نموذج سوبر أساس فـي النضـج المهني ومفيد فـي مناقشة قضايا ذات علاقة فـي الأطفال ليحققوا النضج المهني.

اســتعمال نموذج ســوبر فـي ارشــاد الاطفال: إن المواضيع المشتركة فـي ارشاد الاطفــال الصغار تتعلق بالمدرسة والأســرة، ويصف تومــاس (*Tommas ،1989*) القضايا المهمة فـــي ارشاد تلاميــذ المدرسة الابتدائية والتي يجب مراعاتها وخاصــة التي تتعلق بصعوبة القراءة، والتحصيل، ومشكلات فـي القدرة الهامة او فـي البصر او السمع، أو السلوك المضطرب، وذكر بأن هناك عدد من المشكلات الأسرية، منها الإساءة او الاعتداء على الأطفال وإهمال الطفل، وقضايا تنشئــة الطفل بسب الطلاق، أو وفاة احد الوالدين أو البطالــة أو الوالدين العاملين: هذة القضايا يجب ان يتعامل معها المرشد، وهي فرص لتقديم ما يتناسب مع نموذج سوبر في التطور المهني في الطفولة. هذه القضايا توضح سلوك الطفل ورد فعله عن خبرته مع المدرسة أو كرد فعل ايجابي او سلبي عن الشخصية الرئيسة من (اب او معلم). وبسبب الوعي لمنظور للوقت محدد لدى الأطفال فإنه لا يمكن ان يتوقع المرشد بأن يكون لدى الأطفال قدرة على القيام بسلوك التصميم والتخطيط واتخاذ القرار. من وجهة نظر نموذج سوبر يمكن ان يكون الانتباه مفيداً الى تطوير الميول. فيجب ان يعرضــ المرشــدون ما يمكنهم من معرفــة مفاهيم سوبر والعمل مع الطفــل بموضوع يبدو ليس متعلقــا باختيــار المهنة. مثلا سامي طالــب في الصف الرابع، وعلاماته فـــي الصفوف السابقة لا تزيــد عــن ج، والآن اصبــح يواجه صعوبــة اكبر، وليس له علاقــة مع زملائه فـــي المدرسة، ويبكي بسهولة عندما يشعر بالإحباط لعدم اداء واجبه في القراءة. وقد أحاله معلمه الى المرشد لأنه قلق بشأن سلوكه، ويشك بأن يكون لديه عجز تعلم. هذا الحوار بين سامي والمرشد:–

- سامي: اكره القراءة إنها صعبة جدا.
- المرشــد: مــاذا تحب ان تعمل؟ (المرشد يحس احباط سامي كبــير بالقراءة ويتمنى الانتقال الى موضوع لا يشعر ساري فيه بالفشل، لاحقا هم سيعودون الى موضوع القراءة).
- سامي: احب البيسبول انا وأصدقائي نلعب بعد المدرسة نتبادل بالبطاقات ايضا.
- المرشــد: لأي فريق تجمع؟ (المرشد قلما يختار متابعة جمع بطاقات البيسبول، بشكل رئيسي المرشد يريد متابعة ميول سامي)
- سامي: احب كل الفرق في الاتحاد، وأحب اللاعبين الجدد.
- المرشــد: حقاً يبدو انك تستمتع بجمع البطاقات؟ لاحــظ المرشد ان ساري بدأ يشعر بارتياح

وأكثر تحمسا، ولاحظ انه يهتم بنشاط يتطلب قراءة لكنه لم يعلق على ذلك، وانه تابع سلوك سامي الاستكشافي.

- سامي: نعم اشتري بطاقات عندما يعطيني والدي الفلوس، واتبادلها مع اي زميل، والناس يعرفون انني جيد في تبادل البطاقات، وأحيانا اجد صعوبة في ايجاد شخص يحب جمع او تبادل البطاقات، وعندي صندوق مليء بها.
- المرشد: يبدو مثل هذا العمل جيد لك، المرشد قلق بشأن احساس سامي بالفشل والعجز بالقراءة، لذا فإنه سيجعله يشعر بالنجاح من خلال نشاط ضمن دائرة اهتمامه، ويعزز ذلك ليضمن تحسين مفهوم الذات.
- سامي: إنني أعرف البطاقات واعرف اللاعبين وأحب مشاهدتهم على التلفزيون، وأحيانا عندما العب بالبيسبول ادعي بأني لاعب
- المرشد: مثل من تحب ان تكون؟
- سامي: احب ان اكون لاعب وسط، قادر على ضرب الكرة ولكن احب ان التقط الكرة.
- المرشد: انني مدرك أن منظور الوقت مهم، لكنه يتوقع من سامي ان يتخيل نفسه من خلال الشخصيات الرئيسة، يبدو ساري لرؤية نفسه في مدة قصيرة؛ ان يكون كلاعب محترف. لا يريد دفع ساري الى تطوير منظور الوقت، لا يريد المرشد ان يعزز باهتمام واستكشاف البيسبول، الا انه مدرك بأنهما يبتعدان عن قضية القراءة وهو يريد ان يقوي مفهوم سامي لذاته.

في هذا المثال استعمل المرشد مفاهيم لتشجيع السلوك الاستطلاعي عند سامي، ومساعدته ليشعر بالتحسن حول نفسة بالرغم من ان هدف المرشد ان يساعد سامي بمشكلة القراءة، الا ان هذا الحديث غير مرتبط بها، وانه من المحتمل بأن يساعد سامي بالإحساس بالنجاح الذي يجعله يشعر بالأمل. في الجزء الثاني من المقابلة قد يكون سامي قادر على سحب البطاقات، ويقرأ ما كتب عليها ويربطها بالمقررات المدرسية. المرشد لا يقدم قضايا المهنة، لكن معرفته باستعمالات نظرية سوبر بشكل جيد يساعده ان يستعمل حالة نمطية في العمل مع الأطفال من خلال ميول الطفل وخياله، الا أن نتيجة منظور الوقت يكون المسترشد غير واقعي خصوصا اولئك دون الصف الرابع، لا يمكنهم التفكير بالتخطيط المهني المستقبلي او التعليم العالي. بالأحرى الاكثر اهمية الآن فحص المهام التي تقوي مفهوم الذات. والعمل على تطوير السلوك الاستطلاعي وتعزيزه لنمو المهني في المستقبل، حتى يتم تطبيق الاختبارات التربوية في المدرسة لتحديد اختيار مهنتهم النهائية.

نظرية جوتفريدسون في النمو المهني
Gottfredson's Theory of Career Development

اهتمت جوتفريدسون بالنمو المهني والإرشاد المهني كما اهتم بها سوبر، إلا أنها اهتمت بالنوع الاجتماعي اكثر من سوبر، فإن سوبر منذ عام *1957* اهتم بقضية النمو او التطور المهني للمرأة، ووضع سبع انماط لعمل المرأة، وهي تقيس سبعة انواع من الميول. وذكر سوبر بان العوامل الرئيسة في تحديد هذه الأنماط هو كيف تتقبل الزواج وعمل البيت، الا أنه في نظريته لم يتحدث عن الجنس مباشرة، ولم يفصل بين النمو المهني عند الأولاد والبنات عكس جوتفريدسون التي وضعت عام (*Gottfredson, 1981*) نظرية مراحل النمو المهني في مرحلتي الطفولة والمراهقة وأكدت على دور الجنس والمكانة في الاختيار المهني، واهتمت بالنوع الاجتماعي والخلفية اكثر من أي نظرية اخرى، وذكرت جوتفريدسونز اهمية الذكاء والميول المهنية والكفاءات والقيم في نظريتها، ووضعت نظريتها في اربع مراحل في النمو المعرفي التي تزود الفرد بطريقة النظر الى نفسه في العالم:

المرحلة الأولى: تحدث بين اعمار *3 -5* سنوات يكون التوجية في هذة المرحلة نحو الحجم والقوة، وفي هذه المرحلة يدرك الأطفال فكرة ان يصبح بالغا بمقارنة انفسهم بالآخرين من حيث الحجم، اي اختلاف الحجم بين انفسهم والبالغين.

المرحلة الثانية: تحدث بين اعمار *6 -8* سنوات؛ حيث يدرك الأطفال اختلاف الجنس بين الرجال والنساء، والأدوار الاجتماعية والاختيار المهني.

المرحلة الثالثة: تحدث بين عمر *9 -13* سنة، هم يتأثرون بالأفكار المجردة للطبقة الاجتماعية، في هذه المرحلة تصبح مكانة المهنة وتقديرها عامل مهم في اختيار المهنة، أي ما قيمة المهنة في الحياة.

المرحلة الرابعة: تحدث في عمر *14* سنة فما فوق: يصبح المراهقون اكثر توقع وعمق وتطور ووعي ذاتي بالنسبة للآخرين، ويطور المراهقين بصيرة اكثر حول التطلعات المهنية، وهم يتأثرون بنظرتهم لأنفسهم، ودور الجنس والنمطية المهنية والذين اعتبروهم مثلهم الأعلى في مرحلة الطفولة.

تستشهد جوتفريدسون عام *1996* بعدة دراسات تدعم افتراضات النظرية حول الجنس والدور النمطي الذي يحدث في المرحلة العمرية من *6-10* سنوات؛ عندما يطور الأطفال حدود نوع الجنس المحتمل، والمعتقدات عن المهن المناسبة لجنسهم والجنس الآخر، على سبيل المثال: البنت

قـد ترى ضابط الشرطة في الشارع وعلى التلفزيـون وتستنتج بأنها لا تستطيع ان تصبح شرطية. وفي دراسة سأل فيها الأولاد والبنات في الصف الثاني ماذا يريدون ان يصبحوا عندما يكبرون؟ فكانـت المهـن الأكثر تكـراراً عند الأولاد كرة القـدم والشرطي والطبيب واقل تكـراراً الطيار. اما عند البنات فهي ممرضـة او معلمة اكثر شيء تكراراً ثم الام والمضيفة. في كل الدراسات تضمنت مـن الصـف الاول الى الصـف السادس؛ وبعد *8* سنوات وجـد ان المعلمة والممرضة مـا زالتا مهنة للبنـات المفضلة. امـا الرياضي المحترف ما زالت مهنة الأولاد المفضلة (*Bieheler 1979*). وأكدت نتائـج دراسة ماكـي وميلـر (*Mackay and Miller، 1982*) بأنه في اغلب الدراسـات كان اختيار الأولاد للمهـن مستنـد على المال والمغامـرة والحماس، اما البنات فاختيارهـن للمهن مستند على القـدرات المعنويـة والوالدية والأمومة ومساعـدة الاخرين. إن نتائج الدراســات (*1981 – 1996*) تدعم مباشرة وغير مباشرة تأكيد جوتفريدسون حول تنميط دور الجنس في النمو والتطور المهني عنـد الأطفـال؛ إذ إن جوفتفريدسون تترك بدائل مقبولة بشكل محدد اكثر. فإن المحيط ينبأ بدور الجنس ويؤثـر في التفضيلات المهنية مـن عمر *8* سنوات فما فوق، وعلـى الخلفية الاجتماعية او مستـوى السمعة والنفوذ. وتصبح السمعة والنفوذ اكثر أهمية للاطفال في عمر *9* سنوات أو أكبر. ويدعـم لينـج هارمـون (*Hermon، and Leung 1990*) أهمية الجنس والسمعـة والنفوذ كقضايا يعتبرها المراهقون في المهنة الاستكشافية، وأظهرت نتائج درسات ليبان وجينجليسك (*Lepan & Jingeleski، 1992*) كيف أن الكفاءة الذاتية والإصرار والتعبير العاطفي يمكن ان يؤثر في تحديد اختيار المهنة لطلبة الصف الثامن، وتشير نظرية جوتفريدسون الى ضرورة تعديل الفرد للاختيار المهنـي بسبب العوامل البيئيـة المحددة مثل سوق العمالة التنافسي، وإنهاء مستوى اكاديمي ومكانة المهنة الاجتماعية.

تطبيقات نظريــة جوتفريدســون Implication of Gotfredson Theory:

ان نمـوذج سوبـر (*Super، 1990*) في النمو المهني المبكر المعروض فــي الشكل (*6*)، لا يبحث في امـور الفرق في النمو المهني عنـد كل من الجنسين كما في نظريـة جوتفريدسون، *1981-1996* (*Gotfredson*)، إلا أنها تتفق مع نظرية سوبر بعدة مفاهيم مهمة؛ منها، ان الاستكشاف المهني غير مرتبط بدور الجنس او تنميطه، وان الأطفال من الجنسيين يجب ان يكونوا قادرين على استكشاف النشاطـات المختلفة سواء اكانـت الخياطة، ام الألعاب الرياضية ام العلوم. وإنهما اوصا بألا يعمل ناشرو الكتب الدراسية على عرض الصور التي تعزز بعرض امثلة لمهن تقليدية ترتبط بالجنس؛ اي يجـب التزويد بالمعلومات خالية من تحيز دور جنسـ، وان نظام التعليم يجب ان يزود الأطفال من الذكور والإناث بالبيئة التي فيها انواع مختلفة من النشاطات التي تساعد على التطور المهني، وألا يكـون اختيـار الشخصية الرئيسة من قبل الاطفال متحيزا لجنسـ دون غيره؛ بما يؤثر في مفهوم

الذات عند الطفل وقدرته على اتخاذ القرارات المهنية.

استعمال نظرية جوتفريدسون ومفاهيم سوبر في الإرشاد Super Use of Gofredson"s and Conception Counseling's: يناقش المرشدون عند ارشاد الأطفال في مرحلة الاستكشاف تقديم معلومات بديلة حول ادوار الجنس المهنية، مع ملاحظة رد فعلهم او ملاحظاتهم حول الشخصية الرئيسة، والمعلومات، والميول. وكيفية التعامل مع الشخصية الرئيسة خصوصا الاباء الذين يزودون المعلومات النمطية عن الجنس. والمثال التالي يوضح كيفية تعامل المرشد مع هذه القضية:

ليلى في الصف الخامس في مدينة صغيرة تعمل واجبها الدراسي بشكل جيد، أشار أحد المعلمين أنها بدت اقل اهتماما باللغة والتاريخ والعلوم. والمرشد يحاول مساعدتها بالتكلم مع احد الوالدين لتقديم الاقتراحات للاستشارة الاولية:

- ليلى: أمي تصل الى البيت بعدي، وهي تذهب الى غرفتها وانا اذهب لتحضير الطعام.
- المرشد: كيف تريديها ان تكون (المرشد يريد ان يعرف اكثر حول الأسرة).
- ليلى: هي تعود احيانا وتتكلم معي وتسألني عن المدرسة وهي تتحدث عن عملها.
- المرشد: انه جيد الكلام مع أمك (المرشد في محاولة للتعرف اكثر عن علاقتها بأمه).
- ليلى: نعم احيانا ماما تخبرني عن اشياء مضحكة في عملها، ماما لا تحب عملها لأنة طويل الوقت، ويتطلب منها رعاية الناس الذين يصرخون في المستشفى. انا لا اريد عمل ذلك.
- المرشد: ما الذي يبدو سيئاً؟ (لا يريد عدم تعزيز رعاية النساء ولا يريد تعزيز نظر ليلى للمرضى، المرشد يشعر ان أم ليلى شخصية رئيسة واضحة وتواجه الابنة تحدٍ لذلك).
- ليلى: انا لا اعرف، احب عمل اشياء للناس الاخرين، مثل رعاية اختي الصغيرة.
- المرشد: أتحبين اللعب معها؟ (المرشد محتاج للسير مع ما ترغب به ليلى، ثم يسألها المرشد عن عملها).
- ليلى: احب ان أدعي اني امها، واعلمها السلوك الصحيح واقرأ لها القصص، وأحب ان اكون كأم في وقت لاحق. تتعلم ليلى من الشخصية الرئيسة هي (امها) بالاضافة الى دور الجنس. ليلى قد تتعلم ان مكان المرأة هو عملها في البيت.
- المرشد: رعاية الطفل هي عمل، وأنت يبدو أنك تحبين ذلك (المرشد يريد من ليلى ان تتعلم

السلوك الاستطلاعي الصحيح، بالرغم من ان رعاية الطفل الشيء الذي تحب عمله، المرشد خائف من وجهة نظر ام ليلى وان ترفض ليلى ذلك).

- ليلى: نعم انه عمل مريح، اعمل مع اختي، احيانا احاول تصليح الاشياء مثل ابي.

- المرشد: لماذا تحب التصليح؟ (يغتنم الفرصة للابتعاد عن ادوار مهنية نسائية تقليدية). بشكل واضح ان قضية المهنة ثانوية بالنسبة للمشكلة الملحة الأكثر وهي مساعدة ليلى بالأزمة التي حدثت في بيتها. على اية حال، ان قضية المهنة قد تكون غير ملحوظة، الا ان مناقشة بسيطة ربما يكون لها تأثير في ليلى، ويسمح لها بتوسيع امكانياتها المهنية، ويكون لها مواقف اكثر ايجابية نحو العمل، واستمرارية النشاط الاستطلاعي. وأنها عندما تدخل المدرسة العليا عليها ان تتخيل نفسها كشخص يمكنه المساهمة في مساعدة الآخرين، ايضا ستكون قادرة على بدء اتخاذ قرارتها الخاصة. المرشد كان مدركا لمرحلة ليلى التطورية في معالجة المعلومات. هذه المحادثة بقيت على مستوى واقعي، ولم تتعامل مع مفاهيم مجردة. عندما تدخل ليلى المدرسة العليا ستكون قادرة على التعامل مع القضايا المجردة او المفاهيم.

التطور المهني عند الأطفال من خلفيات مختلفة ثقافياً: ضمن دراسة تطور المهني عند الأطفال، اجرى ميللر (*Miller, 1977*) بحث صغير على القضايا التي تواجه الأطفال في التطور المهني، ووجد أن الأطفال البيض بعمر 9 سنوات اكثر قدرة على ذكر نواحي قوتهم الأكاديمية والشخصية من الاطفال الامريكان الافارقة الذين كان عندهم معرفة مهنية أقل. ومن الصعب فصل طبقة اجتماعية وتأثيرات عرقية عند دراسة العوامل التي تؤثر في التطور المهني. والأطفال من الصف الرابع والخامس والسادس من افارقة وبيض اختاروا ان تكون وظائفهم غير تقليدية، الا ان النسبة اكثر عند الاطفال البيض في الولايات المتحدة. ويستنتج من ذلك بأن على المرشدين محاولة اتاحة نفس الفرصة لكل الأطفال من الثقافات المختلفة. هذة البديهية يمكن ان تصبح ممكنة عندما يكون لدى المرشد فرصة العمل مع مجموعات من الأطفال من خلفيات مختلفة. وذلك من خلال التحدث مع الأطفال حول الآباء والأقارب وعن الاعمال التي سوف يعملون بها في المستقبل.

دور المعلومات المهنية: تؤكد نظرية سوبر وجوتفردسون أهمية توفر المعلومات امام اطفال المدرسة الابتدائية، وأن اكثر المعلومات المهنية يجب ان تتوفر او تكون مجهزة في قاعة الدروس، وليس مكاتب المرشدين. وتوفير مجموعة المعلومات المهنية خلال نظام التعليم، وقد يكون وفق برنامج ارشاد تعليمي من المدرسة الى العمل من خلال مراجعة عدة برامج لتعلم حول عالم العمل. ويتم التعامل مع النتائج النظرية لاستعمال المعلومات المهنية في المدرسة الابتدائية

والتعليم المهني.

إن المقترحات لاعطاء المعلومات حول المهن يمكن ان تاخذ من وجهة نظر علماء نفس النمو، مثلا وجهة نظر بياجية (للتعلم) يقترح بأن تقدم المعلومات للأطفال اقل من عمر *12* سنة؛ يجب ان تكون متسقة وواضحة. ويجب ان يستفاد من اريكسون الذي يركز على اهمية النجاح والانجاز (للطفل الصغير)، ويجب الا نكون مغامرون في تحديد مهنة المستقبل، او تحديد الوقت بسبب منظور الوقت المحدد للاطفال الصغار. يجب ان يركز المرشدون على المراهقين والبالغين لأنهم اقرب الى الالتحاق بالمهنة او تحديد مهنة المستقبل. في بحث قام به ميلر (*Miller، 1977*) ذكر بأن الاطفال عندهم اختيارات مهنية وقدرة للتعلم حول هذة الاختيارات. إلا أن نظرية جوفتريدسون مفيدة في تذكير المرشدين بتلك المعلومات حول الوظائف التي يجب ان تكون بدون تحيز للجنس. وألا تتضمن المناقشة الفعلية للمعلومات بين المرشدين والاطفال توجيها واقعيا. على اية حال فإن افضل مكان للحوار والاقتراحات للأطفال هو ضمن نشاطات غرفة الصف. وما ذكره نموذج سوبر (*Super، 1990*) في تطوير المهني المبكر، بأن الإناث ابكر في النضج المهني من الذكور، إلا أن الإناث لا يستطيعن استخدام المعلومات او الاختيار من المهن الخاصة بالذكور. لأنهن اقل ثقة بالذات في اتخاذ قرارات تتعلق بالمهنة، وهذه الدراسات اضافت لنظرية سوبر اعتبارات اخرى تتعلق بالإناث.



النمو والتطور المهني لدى المراهقين
Adolescent Career Development

ركـز عدد من نظريـات النمو والتطـور المهني انتباههم علـى مرحلة المراهقـة، التي يتم فها الالتزام التربوي حول اتخاذ القرار المهني. ان نظريات مراحل الحياة ساعدت في تعريف مطالب تطـور المهام عند الفرد فـي اختياره المهني، وتعـد العوامل المعرفية والعاطفيـة مؤثرة في اتخاذ القرار المهني، كما أن الميول والقدرات والقيم التي جاءت في نظرية جنزبرغ وجينزبرج وأكسيلراد وهيرمـز عـام *1951* تركز علـى مرحلة التطور المهني لـدى المراهقين، وتفسر هـذه النظرية أيضاً عمليـة الانتقال أو التحول التي تحـدث فـي الصف الثاني عشر الى المرحلـة الحقيقية (الواقعية) لاتخاذ القرار، ثم مقارنتها بتلك التي اقترحها سوبر (*Super*) التي تركز على تطور مفهوم الذات أكـثر من التوقيـت الزمني للمراحـل المقترحة من قبل جنزبـيرغ وزملائـه. إلا أن كل منهم اهتم بالميول والقدرات والقيم.

يعد موضوع النضج المهني من أهم البحوث التي ساهمت في عملية التطور المهني لدى المراهقين. وقـد اتفـق ذلك مع مساهمـات أريكسون عن تكوين الهويـة الذي يسمى بالهويـة المهنية. وقدم سوبر وزملائـه (*Super، Bohn، Forrest، Jordaan، Linderman، & Thompson 1971*) مـا يتعلق بفهم النضـج المهنـي، واتفق مـع جيمس مارشـا (*James Marcia، 1980*) في ما يفسـر الهوية المهنية، الذي قام بالتوسع في عمل اريكسون، وقسم أزمة الهوية في مرحلة المراهقة إلى أربع حالات. وهي ليست مراحل، ولكنها حالات أو عمليات يسير خلالها المراهقون. وقد ينشغل المراهقين في واحدة أو أكـثر مـن هذه الحالات، على الأقل مؤقتاً. ولكن، نظـراً لأن هذه ليست مراحل، فالناس لا تسير فيهـا من الخطوة الاولى إلى الخطوة التالية في تسلسل ثابـت، ولا يسير خلالها الجميع. وتتحدد

كل حالة بعاملين هما: 1- التزام المراهق بهوية، 2- هل ان المراهق يبحث عن هويته الحقيقية؟

حالات الهوية عند ماريشا: حدد اربع حالات للهوية، هي:

الهويـة الراهنـة *Foreclosure* يعني أن المراهق يتقبل الهوية والقيم التي أعطيت له في مرحلة الطفولـة من الأسـرة والآخرين قبولا اعمى، وان هوية المراهق الراهنة تحدد هويته الحقيقية، وان المراهق في هذه الحالة يلتزم بهوية ولكن ليس نتيجة بحثه عنها أو نتيجة أزمة.

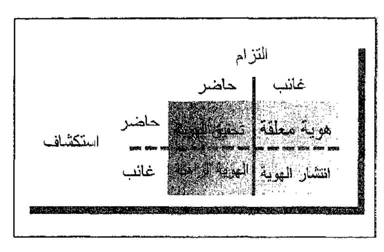
هوية معلقـة *Moratorium* المراهـق هنا لديه هويـة غامضة واكتسب التزامـات أيديولوجية ومهنيـة سيئـة التشكيل؛ وهو لا يزال يبحث عن الهوية (الأزمة)، وأنها بداية للالتزام بهوية، ولكن هويته ما زالت في مرحلة التطور.

حالـة الانتشـار *Diffusion* حالـة عدم وجود فكـرة واضحة عن الهوية، ولا يقـوم المراهق بأي محاولة للعثور على تلك الهوية. قد يناضل هؤلاء المراهقين في البحث عن هويتهم، ولكن لا يجدوا حلا لأزمة الهوية، وقد يتوقفوا عن المحاولة.. وليس لديهم التزام او بحث عنها.

تحقيـق الهويـة *Achievement* حالـة يتم فيها تطوير وتعريف جيـد للقيم الشخصية ولمفهوم الذات، وتتسع الهوية، وتتحدد اكثر في مرحلة البلوغ، ولكن في هذه الحالة يتم وضع الأساسيات. والالتزام بأيديولوجية، ولديهم إحساس قوي بهوية الأنا

والشكل (11) الاتي يوضح العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها بين الالتزام الغائب والحاضر، والاستكشـاف الغائب والحاضر، اذ تعد قضية الالتـزام وقضية الاستكشاف من اهم القضايا في النمو المهني لدى المراهقين كما وصفها مارشا.

تصنيف حالات الأنا



الشكل(11): العلاقة بين حالات الهوية وتصنيفها

Source:http://shs.westport.k12.ct.us/jwb/Psychology/Personality/JamesMarcia.htm

رغم انه لم يتحدث عن نظرية التطور المهني لدى الفتيات او في الثقافات المتنوعة من خلفيات ثقافية مختلفة؛ الا أن هناك عدد لا بأس به من البحوث حول التطور المهني عن الفتيات، وبحوث أخرى في مناطق مختلفة ركزت على التطور المهني لدى المراهقات.

العوامل المؤثرة في التطور المهني لدى المراهقين: إن التفكير المجرد يساهم بشكل كبير في تسهيل التخطيط المهني؛ حيث تبدأ عملية تطور قدرات المراهقين تدريجيا في حل المشكلات والتخطيط بتقدم العمر، ويصبح التخطيط أكثر اهمية ومطلوباً أكثر ويسمح للمراهقين بالتفحص والتفكير عن أنفسهم وعن أحوالهم، ويرون صورتهم المهنية اكثر وضوحا مما سبق. إن هذه القدرة تتمثل في آخر مرحلة من المراحل الأربعة المتعلقة للتطور الإدراكي لدى بياجيه *Piaget* (*1977*)، وهي التفكير المجرد *Formal thought* رغم إن هناك فروق فردية بين المراهقين للوصول الى مرحلة التفكير المجرد، علاوة على ذلك هناك مواد دراسية تتطلب التفكير المجرد، فالطالب في السنة الثانية في المدرسة الثانوية يمكن أن يملك القدرة على التفكير المجرد لدراسة مادة الجبر، ولكن ليس لدراسة مادة الأحياء. ان القدرة على استخدام التطور المنطقي تتطور بشكل تدريجي. ومع تطور التفكير تختفي المعتقدات والتركيز على الذات تدريجيا، ولكن ليس بسهولة. ويطور المراهقين قدرتهم على التفكير بشكل منطقي، ويصبحوا مثاليين نوعاً ما، ويتوقعون ان يكون عالمهم منطقياً

في الوقت الذي هو ليس كذلك؛ الا أن عملية الاختيار المهني أو البدء بالعمل يجعل تفكيرهم أكثر واقعية ، يقع المراهقون في هذه المرحلة في مواقف نزاعية مع والديهم أو معلميهم، ويصبحوا يفكرون بأنهم على حق والآخرين مخطئين، وقد يظهر المراهقون أكثر صخبا في تفكيرهم مما كانوا عليه في المرحلة الأساسية.

وعرّف بياجيه المراهقين كعملية تحولية، وأشار اريكسون (*Erikson، 1963*) إلى ان التطورات النفسية والجسدية في مرحلة المراهقة تمثل مرحلة تكوين الهوية، واضطراب الدور، وقلة الاهتمام باتباع القواعد والإنتاج، وليس كما كان في المرحلة السابقة في نظرية اريكسون التي ترتبط بالالتزام والانتاج (الصناعة) حيث يهمهم معرفة عالمهم، إذ مع التطورات الجسدية يواجهون صعوبات اتخاذ قرارات تتعلق بالأمور الجنسية (ما قبل الزواج والإيدز والحمل) التي يمكن أن تؤثر في قدراتهم في اتخاذ قرارات مهنية لبقية حياتهم. كما هو الحال في المدارس المتوسطة؛ وعلى المراهقين ان يقرروا هل يريدون متابعة الدراسة في كلية أم التدريب المهني أم شيئاً آخر، وتتنوع وتختلف القدرات بين المراهقين في التعامل مع تلك القرارات بشكل كبير. إن نظريات النمو والإرشاد المهني قد درست مظاهر التطور لدى المراهقين مثل الميول والقيم الخ، والتي تؤثر في قدرتهم على اتخاذ القرار.

التطور المهني لدى المراهقين عند جينزبرج
:Ginzberg's Adolescent Career Development

قدم جينزبرج وآخرون (*Ginzberg، Axelrad، Ginsburg & Herms، 1951*) كتاب الاختيار المهني، وهو نظرية عامة ومساهمة جوهرية ومبكرة في نظرية النمو المهني مدى الحياة *Life Span* —. ان جينزبرج طبيب نفسي واكسلراد متخصص اجتماعي وهيرمز اختصاصي بعلم النفس؛ فقد درسوا وبشكل دقيق عملية الاختيار المهني، وبشكل رئيسي في المدارس المتوسطة العليا للمراهقين، وتضمنت اساليب بحثهم مقابلات مع اطفال ومراهقين، ودراسة أدبيات الموضوع، وبناءً على ذلك ميزوا بين ثلاث مراحل عمرية في اتخاذ القرار، وهي:

1. مرحلة التخيل: تستمر حتى عمر *12* سنة، وتتضمن اللعب والتخيل والتفكير بالمستقبل المهني او العمل.

2. المرحلة التجريبية: بعد عمر *12* سنة حتى عمر *17* سنة، وتتعلق بالميول والقدرات والقيم، ومعلومات عن العمل، ولها أربع مراحل فرعية: (تطور الميول / وتطور القدرات / وتطور القيم / ومرحلة الانتقال). وعلى المرشد فهم وتقدير رغبة المراهق في اتخاذ القرار المهني مراعيا

المرحلة التي يمر بها.

3. **المرحلة الواقعية:** التي تحدث بعد سن الـ *17* وتتضمن تحديد وتبلور الاختيار المهني.

إن إعادة صياغة نظرية جينزبرج (*Ginzberg، 1970 ،1972، 1984*) أدت إلى عدة تغيرات على ما اقترحه جينزبرج عام *1951*، حتى نظريته المتعلقة بالتطور في مرحلة الطفولة والمراهقة تمت مناقشتها وأصبحت تتضمن مظاهر الانعكاس أو تغيير الرأي، وبشكل عام فقد ذكر جينزبرج بأن عملية الاختيار المهني تتأثر بتفاعل الفرد، والسعي لتحقيق التلائم مع رغبات مماثلة أو معاكسة للفرص المتوفرة في بيئة العمل المحيطة به. وذكر أن هناك عوامل عدة تؤثر في مراحل التطور المهني:تتمثل بالاتي:

1. **تطور الميول:** شعر جنزبرج وآخرون (*Ginzberg،1955*) بأن الطفل في سن الـ *11* يبدأ بعمل خيارات خيالية والاعتماد على الميل والرغبة في اتخاذ القرار أو بدء الاهتمام. وبشكل خاص فقد وجد بأن العديد من قرارات الأطفال تعود إلى وظائف آبائهم؛ حيث إنهم يرغبون في أن يصبحوا بوظائف كوظائف آبائهم، وأبدى بعض الأطفال تخوفاً من تغيير ميولهم مما يؤدي إلى تغيير قراراتهم المهنية، على أي حال: فقد أبدى الأطفال غموضاً شديداً لخوض خيارات بديلة، ولم يظهروا اهتماما لذلك لأن هناك الكثير من الوقت على اتخاذ القرار؛ خاصة أن القدرة على تقييم كفاءاتهم محدودة. وأيد تريس وآخرون (*Trece، Huge، Odom & Wood، 1995*) نظرية جنزبرج بأن الميول هي العامل الرئيس في اختيار أو رفض الاختيارات المهنية خلال مرحلة الطفولة، وإنه عند محادثة المرشد للأطفال عند دخولهم المدرسة المتوسطة قد يلاحظ أنهم يتحدثون بوضوح عما يحبون وبشكل أفضل عما يستطيعون القيام به. وأن الأطفال يمكن أن يكون قد تعرفوا على بعض المهن أو الأفكار من خلال مجتمعهم، ويمكن أن يكونوا مهتمين بأن يصبحوا مخبرين أو أطباء بعد ظهور هذه الوظائف بشكل منمق على التلفاز، وربما يلاحظ كذلك دور الوالدين أو حتى أصدقاء الوالدين؛ بالإضافة إلى أنهم قادرون على سؤال أنفسهم هل هذا شيء احب أن أعمله؟ كذلك المشاركة بالرياضة وأعمال كجليسة الأطفال؛ فهي تسمح لهم تجريب ميولهم. إن الأطفال الذين لم تتطور مهاراتهم وقدراتهم لمعرفة سماتهم واستيعابها بعد، ربما يودون أن يفعلوا ذلك.

2. **تطور القدرات:** توضح نظرية جينزبرج (*Ginzberg،1955*) فترة القدرة التي تغطي الأعمار *13* و*14* سنة؛ اذ يستطيع المراهقون مناقشة مرشديهم عن قدراتهم وتقييمها ذاتيا بشكل أفضل مما كانوا عليه قبل سنتين؛ حيث يمكن أن يكونوا قد قالوا (قبل سنتين)، كنت أريد أن أكون لاعب سلة ولكن الآن أدرك جيداً أنني لست أهلاً لذلك، أو أنا لست متأكداً أني يمكن أن أصبح مهندساً كأبي لأنه تتطلب معرفة الكثير من الرياضيات الصعبة. بالنسبة لأعمار الـ *13* والـ *14*

إن الأمـور التعليميـة أكثر أهمية من تقييمهـم وتحضيرهم للعمل. ويصبح لديهـم القدرة على أن يكونوا واقعيين بشكل أكبر بالنظر الى أنفسهم ومستقبلهم. إلا أن معرفة المراهقين لقدراتهم يكون مفيدا للمرشد؛ إذ إنه من الصعب على الطلبة اتخاذ القرارات المنهجية في الصف الثامن إذا لم يكونوا قادرين على تقييم امكاناتهم، ويمكن أن يعتمد قرارهم في هذه المرحلة على ما أخبرهم به والديهـم، وعادة يتخذ الوالدين القرارات عن طلبة المدرسة المتوسطة وذلك لأن الطلبة لم يطوروا قدرتهم لتقييم امكاناتهم بعد.

3. **تطـور القيـم:** إن المراهقـين فـي عمـر ال15 أو ال16 يصبـح لديهـم القـدرة على تحديد غاياتهـم وقيمهـم عند اتخاذ القـرارات المتعلقة بالمهنة؛ ربما لا يعلمون تحديـد العلاقة بين الميول وامكاناتهم وقيمهم، ولكن على الأقل يمتلكون الأسس المهمة لاتخاذ القرار، ويصبحوا قادرين على إدراك بأن عليهم اتخاذ قرار يمكن ان يتناسب مع عالم معقد للغاية. ومع تطور قدراتهم الإدراكية ربمـا يبـدؤون بالتفكير بالإجابة عن أسئلة مجـردة مثل هل من الأفضل كسـب النقود أو مساعدة الآخريـن؟ ويصبحـوا قادرين على المقارنة بـين مساعدة الآخرين أو المساهمة فـي حماية البيئة؛ فهي موضوعات لم يفكروا به قبل سنتين. أن المساهمة بأن تصبح عضواً في العالم الخارجي أو أن تصبح مساهما في مجتمعك او خارج مجتمعك عوامل يمكن أن تؤخذ بالاعتبار الآن، حتى موضوع الـزواج وتخطيط الحياة يمكن ظهوره حتى لو لم يكن هنـاك شريك حقيقي للزواج في الواقع. إن مثل هذه المفاهيم الإدراكية تسمح للمراهقين بالانتقال للمرحلة التالية.

4. **فـترة الانتقـال:** في هذه المرحلة يبـدأ الظروف الواقعية دوراً مهمـاً في الاختيار المهني، وتبـدأ هـذه الفترة في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية في عمر ال17 أو 18. مثلا اتخاذ القرار بالذهاب إلى الكلية، وهل الكلية هي القرار الصحيح، وماذا يدرس، وتعد الإجابة عن هذه الأسئلة شديـدة الأهميـة لهم. ويحتاج المراهقون لتركيز الانتباه على عـدة مواضيع مثل الوظيفة المتوفرة، وعادة ما يعرف المراهقون في عمر ال17، 18 عن القدرة حول اتخاذ القرار مثل التخصص بالطب، والدراسـة لعـدة سنوات، ولكنهـم قلقون أيضاً من القـدرة على اتخاذ القرار، حيـث يعلمون أنهم يستطيعـون تقرير مصيرهم وعليهم اتخاذ قرارات فعلية تتعلق بالعمل، حتى لو لم يستطيعوا تنفيذ ذلـك فوراً، وعليهم الأخـذ بعين الاعتبار كلفة التعليم. وظروف العمـل؛ إذ تصبح أكثر أهمية مما كانـت عليه قبل سنتين. وتعد هذه المرحلة تمهيداً مباشراً للمرحلة الواقعية؛ وتتضمن الاستكشاف والتبلـور والتحديد عند سوبر والمرحلة الواقعية مشابهة جـداً لمرحلة لاستكشافات عند سوبر، لذا علـى المرشـد المهني لمراهق بعمر 17 و18 أن يهتم بالميول والامكانات والقيم عند الطالب من خلال مناقشتـه عالم العمل ورغبته وقدراته، فـإن المرشد يشعر بحالة المسترشد ويتفحصها بتعمق، وقد

يستفيد بشكل أكثر من كتابات سوبر وزملاؤه في مناقشتهم حول النضج المهني.

مقارنة بين مراحل النمو المهني عند سوبر وجينزبرج: إن مراحل الحياة للمراهقين بالنسبة لسوبر مشابه جداً لما هي عليه عند جنزبرج؛ حيث نستطيع رؤية هذا التشابه بمقارنة المراحل لكل من االنظريتين، والعمر الذي يفترض أن يدخل الطالب لتلك المراحل. على أي حال هناك أيضاً اختلافات بين النظريتين، الوقت الذي طور فيه *Ginsberg* وزملاؤه نظريتهم لم تكن هناك بحوث تستفسر عن الوقت للبدء بتلك المراحل، وبمقارنة النظريتين نجد بعض الاختلافات البسيطة يمكن التحقق منها. نجد سوبر في صياغته للمراحل ذكر أهمية الميول والقدرة عند الانتقال لمراحل الاستكشاف لكنه لم يذكر القيم، يمكن أن يكون السبب أن موضوع القيم هو موضوع معقد بعض الشيء بالنسبة لسوبر، إن القيم المختلفة يمكن أن تظهر وتصبح أكثر أهمية في أوقات مختلفة من الحياة، كما ان هناك الاختلافات، خاصة ان سوبر أكد إعادة تدوير المراحل، وأن الخطوط الزمنية للمرحلة غير مهمة عنده، ولكنها مهمة عند جينزبرج. كما أن سوبر يؤكد اهمية موقف المراهق تجاه المهنة ومعرفته عنها، ويرى سوبر أن دخول هذه المراحل قد يتم قبل سنتين أو ثلاث مما عند جينزبرج. إن هذا الاختلاف يجعل المرشد يسهل العمل مع المسترشد رغم اختلاف الفترة الزمنية بالنسبة للميول والقدرات والقيم. ووجد ميلر (*Miller 1977*) أن لدى الذين أعمارهم 9 سنوات القدرة على تحديد ميولهم في النشاطات والمهن. بينما وجد (*Abureg 1977*) أن العديد من الأطفال لديهم القدرة على القول بما يستطعون عمله ومما لا يستطيعون، بالإضافة إلى أن الفتيات أفضل من الأولاد، الا ان تايمي وهرمان (*Tierney &، Herman 1973*) أكدا الصعوبة في اتخاذ قرار دقيق بالاعتماد على تقييم المراهق ومفهومه لذاته. وذكر هارا وتايدمان (*Hara & Tiedman 1959*) ان المراهقين يواجهون صعوبات في تحديد امكاناتهم، أو قدراتهم خلال سنوات المدرسة الثانوية، بينما وجد (*Westbrook & Buek ، Wynn 1994*) أن المراهقين أكثر دقة في قياس معدلات قدراتهم الدراسية، الا انهم أقل دقة في تحديد التخصص الدراسي والمهنة المناسب لها. ووجد كارين وستريكلر (*Karen & Strickler 1975*) أن طلبة المرحلة الثانوية لديهم تصميم قليل لتقييم العمل، وذكروا بأن اختلاف المناهج في المدارس الثانوية يؤدي إلى تغيرات مختلفة في تقييم العمل، بينما وجد هالز وفنر (*Hales & Fenner 1972،73*) أن الطفل في عمر الـ*11*سنة يمكن ان يحدد قدرته، ويستمر ذلك حتى الصف الحادي عشر؛ رغم اختلاف المستويات الاجتماعية للطلبة، وأماكن اقامتهم الجغرافية. إن هؤلاء الطلبة لا يدعمون نظرية سوبر او جينزبرج، وهي تؤكد الفروق الفردية وأهمية القدرات الفردية عند الاختيار المهني.

مثال إرشادي: لإظهار فائدة قياس الميول والامكانات والقيم، أدرج مثال لطالبة بعمر*14* سنة

فــي الصف التاسع وهي طالبه في المرحلة الثانوية، يعمــل كلا والديها في حقل الإعلانات؛ وأمها باحثــة في أمور التسويق ووالدها يعمل محاسباً في شركــة، وعلامات هذه الطالبة في الفصليين الأوليين في المدرسة كانت A, B ، وقد لاحظ والديها قلة وجود الدافع لديها للذهاب للجامعة، وقد طلبــوا منها التحــدث الى المرشدة وتظهر هذه المقابلــة الجزء الأول من الساعــة التي أمضتها مع المرشدة.

- المرشــدة: هــل لديك فكــرة عما تريديــن عمله عندما تنهــي المدرسة، لكي تبــدأ حديثها عن مخططاتها.
- الطالبة: لست متأكدة ولكن لدي بعض الأفكار.
- المرشدة: تحدثي عنها أنا أحب أن اسمع ذلك.
- الطالبــة: أظــن أني أحــب أن أعمل في مجال الإعــلان مثل والدي، إنهم يعرفــان الكثير من الناس، ويستمتعان بالمنتجات المختلفة، بعض الأحيان يتحدثان عن المنتجات بالتلفاز، وبعض الأحيــان يُريــاني مجلة عن الشركة التي يعمــلان لديها. وبعض الأحيان أحســن بأني أحب أن أكون ممثلة أو عارضة ازياء، وبعض الأحيان أحب أن أكون معلمه مثل معلمتي للغة الإنجليزية وهــي رائعة جداً: بالإضافة إلى أنني فكرت بالكتابــة لدى مجلة لأنه من الرائع أن تكون كاتباً في مجلة ما.
- المرشدة: هل تستطعين أن تتحدثي بشكل أوسع مما تجنيه من الإعلانات (أرادت المرشدة هنا أن تركز على العمق أكثر من التفكير السطحي) لتسمع أكثر عن ميولها.
- الطالبة: أظن أنني أحب أن اكتب عن الإعلانات، أحياناً يتحدث والدي عن ذلك على العشاء، في الواقع لست متأكدة؛ أحياناً أحب أن أكون باحثة كما تفعل والدتي.
- المرشدة: يبدو أنك تحبين الإنجليزية (أرادت المرشدة أن تتبع اهتمامها واكتشاف المزيد).
- الطالبــة: الكتابة تبدو ممتعه جداً خاصة مع معلمتي التي احبها، حيث تعطينا واجبات رائعة لننجزها بالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية، وأحب أن أنجز واجباتي.
- المرشدة: كيف يسير أداؤك في هذه المادة وفي واجباتك لها (هذا السؤال يثير قدره الطالبة عن أدائها في اللغة الإنجليزية)
- الطالبة: إنّ معلمتي للمادة تحبني وتحب عملي ولكني لا أعرف بالضبط كيف أقيم عملي.
- المرشــدة: أنا لست متأكــدة مما تعنين بالضبط (المرشدة لديها فكــرة بأن الطالبة تميز بين

الدراسة والقدرة المهنية ولكنها ليست متأكدة).

- الطالبة: ربما أستطيع أن أنجز واجباتي المدرسية جيداً، ولكن ما يفعله والدي يبدوا صعباً؛ حيث ينبغي أن تكون ذكياً جداً ليجعل الناس يعلنون في شركته واعطاءه أجور جيدة.
- المرشدة: يبدو أن لديك صعوبة في التخطيط لما تنوين فعله (يبدو أن الطالبة لديها القدره على التمييز بين القدرات الدراسية والوظيفة، إلا أنها لا تعرف القدرة المطلوبة للقيام بالإعلانات).
- الطالبة: أحياناً يبدوا صعباً جداً، أتمنى لو أنني كنت طبيبة نفسيه.
- المرشدة: أخبريني المزيد عن ذلك من أين أتى هذا الشعور تتعجب المرشدة من ميول الطالبة المتنوعة التي ليست لها نهاية.
- الطالبة: أحب أن أساعد الناس فقد رأيت برنامجاً للأطباء النفسيين وكيف يساعدون الناس يبدوا رائعاً.
- المرشد: لمساعدة الناس؟ (تريد المرشدة أن تعرف اكثر عن دوافع الطالبة بطلب المزيد)
- الطالبة: يبدو سهلاً جداً أن تجلس وتتحدث، ثم تجني الكثير من النقود.
- المرشدة: يبدو هذا ممتعاً لك.

إن الطالبة تواجه صعوبة في تحديد أو تقييم إمكاناتها، وتقيمها ويبين أن اختبار الإرشاد المهني مهم لها، بالإضافة إلى أن استخدام أدوات قياس النضج المهني مهم ويمكن أن تساعد في ذلك. وتوصي المرشدة أن تستمر في مناقشة ميول الطالبة في جلسات اخرى؛ إذ إنها تختلف وتتنوع، وأن هدف المرشدة من هذه الجلسة هو تقييم النضج المهني أكثر من العمل على اختيار مهنة معينة، وللاستمرار في فهم ميول وقيم الطالبة.

النضج المهني Career Maturity: وصف سوبر *Super*، (*1955*) النضج المهني بالتحقق من العوامل الخمسة الآتية:

1. التوجيه نحو الاختيار المهني باستخدام المعلومات المهنية.
2. تحديد المعلومات والتخطيط حول المهن المفضلة عند الفرد حول المهنة التي ينوي دخولها.
3. التأكد من الاتساق في التفضيل المهني، وهو لا يتضمن فقط الثبات في الاختيار المهني على مر الوقت، ولكن أيضاً الاتساق في الحقل المهني ومستوياته.

4. تبلور السمات متضمن سبعة فهارس للاتجاهات نحو العمل.

5. تعرف حكمة التفضيل المهني، التي ترجع الى العلاقة بين الاختيار المهني والقدرات والنشاطات والميول.

إن هـذا الوصـف لم يكن واضحا عند سوبر: الا انه في دراسة عميقة لعينات المراهقين وضح سوبر وزملائه أهمية مفهوم النضج المهني (*Super 1957*). إن هذا العمل المكثف وإجراء الدراسات والحصـول على استجابات الطلاب والطالبات والرجال والنساء قد أدى إلى تطور العمل الرئيسي لتفسير النضج المهني.

مفهوم سوبر لنضج المهني Super's Conception of Career Maturity:

ركـز سوبـر وزملائه خلال البحث المكثف الذي أجراه عن المراهقـين على استعداد الافراد لاتخاذ قـرار مناسـب، فإنهم لم يفترضوا ضرورة وصول الطالب للصف التاسع يعني ان لديه القدرة على التخطيط لمستقبله المهني، فإنهم يرون أن هناك اختلاف في النضج المهني، ويجب معرفة محتويات النضج المهني. ولفهم نموذج سوبر فانه من المفيد الاستعانة باستبيان النضج المهني (*Thompson & lindeman ، 1981*) الـذي يوضحـه الشكل(*12*) كدليل. وهي تتضمـن الخمسة مقاييس البديلة التي تقوم عليها نظرية النمو والتطور المهني، وهي:

1. التخطيـط المهنـي: يقيـس مفهـوم التخطيط كمية أفـكار الفرد التي استغلهـا في البحث عـن المعلومات والنشاطات، وكيفية شعوره حول معرفتـه بمختلف مظاهر العمل، وأنه من الصعب تحديد كمية التخطيط التي قام بها الفرد ضمن هذا المفهوم، وأن بعض النشاطات المتضمنة تتمثل بالتعلـم والنشاطات اللامنهجية التي يشارك بهـا، والتحدث مع البالغين والمراهقين عن خططهم المهنيـة، والدورات التـي تساعدتهم في اتخاذ القرار أو العمل الجزئـي أو في الصيف، بالإضافة إلى التدريب والتعلم من أجل الوظيفة. فإن المفهوم يتضمن معرفة الفرد لظروف العمل ومتطلبات التعلـم، ومميزات الوظيفة، والطـرق المختلفة لدخول العمل وفرص التقـدم به. ويرجع التخطيط المهني إلى كيفية شعور الطالب حول معرفته عن هذه النشاطات، وليس ما يعلمه أو تعلمه بالضبط عنهـا (أي الاهتمـام بالكيفية وليس الكميـة)، عندما تتحدث إلى طالب عـن نشاطات التخطيط المهنـي فإنه المفيد ليس فقط ما أنجـزه الطالب، ولكن معرفة أيضاً عما اعتقد هو أنه أنجزه. وان الإجابة عن استمارة عالم العمل تساعد في معرفة مجموعات المهن المفضلة عند الفرد، وأنه عند مناقشـة الطالب عـن التخطيط المهني؛ فإنه مـن المفيد معرفة ما قام بعملـه، وما خططه المهنية المستقبلية، التي تتضمن اختيار الكلية والمواد الدراسية وأفكاره عن الكليات المهمة والرئيسة؛ حيث إن ذلك يساهم في عملية التخطيط المهني.

2. الاستكشاف المهني: تعد الإرادة لاستكشاف وإيجاد معلومات أكثر العنصر الأساسي لمقياس الاستكشاف المهني، ففي هذا المقياس الفرعي لإرادة الطلبة تستخدام مصادر متنوعة كالوالدين والأقارب والأصدقاء والمعلمين والمرشدين والكتب والأفلام؛ بالإضافة إلى الإرادة في تعرف الاستكشاف المهني يجب التأكد من كمية المعلومات التي أكتسبوها من هذه المصادر. إذ إن الاستكشاف المهني يختلف عن التخطيط المهني؛ فهو بالإضافة الى الإرادة يهتم بمدى استفادة الطلبة من المعلومات في التفكير والتخطيط للمستقبل، بينما الأول يهتم بتعاملهم مع المصادر واستخدامها، ولكن في الإستكشاف نستطيع القول أنهم يركزوا على مواقفهم نحو العمل، ويصفها سوبر بالاتجاه نحو العمل.

قد يجد المرشدون بأن الطلبة مترددون لأسباب مختلفة، ولا يرغبون باستخدام المصادر للحصول على المعلومات المهنية، أو في أنهم لا يحتاجون معلومات في اتخاذ المواقف، ففي مثل هذه الحالة يمكن للمرشد استكشاف أسباب هذا التفكير. وفي بعض الأحيان لا يخضعون او لا يحبون السلطة والمصادر الرئيسة للمعلومات، مثل الوالدين والمدرسة والمدربين؛ وطلبة آخرين قد يكونوا خائفين من استخدام تلك المصادر لأنهم يشعرون بالخوف أو القلق بأن المعلمين أو الأقارب لن يأخذوهم بجدية.

إن عملية التشجيع للاستكشاف المهني يمكن أن تكون فعالة ومهمة لمساعدة الطالب في اختيار الوظيفة. إن إعطاء الطالب أسبوع أو ثلاثة أشهر أو مدة محددة للتحدث للمعلمين واستخدام الكتب التي تحتوي على معلومات عن المهن أو بعض المصادر الأخرى، ثم العودة للمرشد، عادة ما تكون استراتيجية مفيدة تجعل الطالب يركز على اتجاهاته نحو العمل، ويساعده المرشد على التحرك نحو الخطوة التالية، إن بعض المواقف الإيجابية تجاه العمل يمكن ألا تكون كافية للبداية بعملية التخطيط المهني والمعرفة بكيفية اتخاذ القرار، وتكون المعرفة والمعلومات المهنية اكثر اهمية في الاستكشاف.

3. اتخاذ القرار: إن الفكرة التي يجب أن يهتم بها الطالب، هي كيف يتخذ قرارا مهنيا، وهي خطوة مهمة في مقياس النضج المهني عند سوبر، ويعني هذا المفهوم بالقدرة واستخدام المعرفة والأفكار لعمل الخطط المهنية. وفي مقياس اتخاذ القرار يعطي الطلبة مواقف اتخذ بها الآخرون قرارات تتعلق بالمهن، ثم يسأل أي قرار هو الأفضل. وإذا عرف الطالب كيف يجب عن الآخرين في اتخاذ قرارات مهنية فإنهم يمتلكون قدرة جيدة على اتخاذ قرارات مهنية. إن الاستفسار من الطلبة كيف يخططون لاتخاذ القرار المهني يمكن أن يكون مفيداً، ويُمكن بعض الطلبة الذين لا يملكون القدرة للإجابة عن السؤال، او اكثر من القول لا أعرف. وان الفرصة تأتي، وهنا يمكن

للمرشـد ان يقـدم تفسـيرا للطلبة ويـزود الطلبة بالمعلومـات، التي يركزون عليهـا فـي الخطوات القادمـة، وإذا استخـدم المرشد استمـارة النمو المهني يمكن أن يقدم تفسـيراً لماذا بعض إجابات الطلبة كانت صحيحة وبعضها خاطئة.

4. **معلومات عن عالم العمل:** يحتوي هذا المفهوم على عنصرين أساسين؛ يتعلق الأول بمعرفة اهميـة مطالب النمـو، مثل: متى يجب على الآخريـن أن يكتشفوا ميولهـم وقدراتهم، وكيف يتعلم الآخريـن عن وظائفهم، ولماذا يغير النـاس وظائفهم. بينما يغطي العنصر الثاني من هذا المفهوم (المقياس الفرعي) معرفة واجبات بعض المهن المختارة بالإضافة إلى اسلوب التقديم لمهنة. ويعتقد سوبـر بأنـه من الضروري ان يكون لـدى الفرد معلومات عن عالم العمل قبـل اتخاذ القرار المهني واستشـارة مرشد. وان دقة المعلومات التي يعرفهـا المرشد عن امتلاك الطلبة معلومات عن المهن وعـالم العمل مهم ومفيد. فقد يفتقر بعض الطلبـة إلى معلومات عن كيفية اختيار المهنة، وكيفية التصـرف عند حصولهم على عمـل، وآخرين قد تكون لديهم أفكار قليلـة او مشوشة عن الأعمال التـي يقوم بها بعض النـاس؛ مثل، الأطباء، والمحامـين والسكرتارية، أو أن بعض المعلومات التي تم جمعهـا من خلال التلفاز والأفلام غير دقيقة. إن تصحيح اختيارات الطلبة غير الدقيقة عن عالم العمل يعد جزءاً أساسياً قبل عملية الإرشاد لاتخاذ القرار.

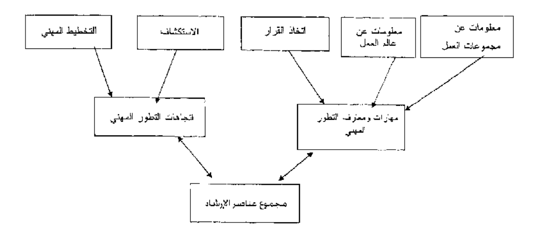
5. **معرفـة مجموعـة الوظائف المفضلة:** فـي استبيان التطور المهنـي يطلب من الطالب اختيار المهنـة التي يفضلها مـن ضمن *20* مجموعة وظيفيـة، ويسأل عن مهام وواجبـات العمل والأدوات والمعـدات والمتطلبـات المادية التـي يحتاجها للعمل، بالإضافـة إلى أنه يسأل عـن قدراته وتقييمها فـي تسعة مجالات: القدرات اللفظية، وغـير اللفظية، والقدرات العدديـة، والقدرات الميكانيكية، والقـدرات المكانيـة، والتناسق الحركي، ومهـارات القراءة، ويطلب منه تحديـد الأشخاص الذين يميـل للعمل مثلهـم، بالإضافـة إلى المجتمع والبيئة الخارجيـة، حيث يعد مطلباً مهمـاً للدخول أو الوصـول إلى معرفـة الطلبة مجموعة المهن المفضلة. إن المعلومات عـن معرفة الطلبة عن العمل أو الوظيفـة التي يحتاجونها للدخول إلى تلك الوظيفة تساعد فـي المعرفة والتقييم ونوعية الاستشارة التي يمكن تقديمها، ومن خلال حديث المرشد للطلبة عن معرفتهم بالوظائف التي يمكن تقديمها فإنـه يمكـن أن يتعلم أو يعلم عـن إجراءاتهم المتخذة للتخطيط المهني؛ مثـلا: بعض الطلبة يمكن ان يفتقـروا إلى معلومـات عن خيارهـم المهني، وبعض الطلبة يمكن أن يكونـوا ساذجين لحد ما باعتقادهم لكي تصبح طبيبا بيطرياً لا يحتاج إلى أكثر من درجة معينة، وآخرين يعتقدون للدخول إلى وظيفة تجارية يحتاجون إلى شهادة البكالوريوس فـي التجارة.

يعـد تقييم معرفة الوظائـف المفضلة مفتاحاً للارشاد، فإذا لم يكن المرشد مهتماً بافتراضات

واقتراحات الطلبة عن وظيفتهم المفضلة؛ فإنه يفترض أن الطلبة قد اتخذوا قراراً جيداً بينما في الواقع هذا ليس صحيحاً. إن التقييم والمساعدة على اتخاذ القرار الصحيح يعود إلى مفهوم آخر من مفاهيم سوبر وهو الواقعية.

6. الواقعية: يعد مفهوم الواقعية جزءاً من نظرة سوبر (*Super, 1990*) في النضج المهني، لكنه لم يحدد الواقعية في استبيان التطور المهني، وهو يوصفها بأنها خليط من الكيان المعرفي والعاطفي، وأفضل تقييم لها من خلال صفات شخصية وتقرير ذاتي وبيانات موضوعية؛ وذلك عند مقارنة القدرات الخاصة للفرد بقدرات الآخرين في المهنة التي يختارها. ولمعرفة المرشد ما إذا كانت المهنة واقعية للطالب عليه معرفة القدرات الخاصة بالمهنة وتلك التي عنده. مثلا قال مرشد لطالب في المدرسة الثانوية انه لا يستطيع أبداً أن يدرس تخصص الطب، ولكنه قد تخرج السنة الماضية من كلية الطب. (لذا فإن ما يقوله المرشد يعتمد على ما لدى الطالب من متطلبات الدخول كلية الطب، وقد يكون الطالب اكثر معرفة عن نفسه. والمرشد يوضح العلاقات، وقد يقول طالب اخر قال لي مرشدي في المدرسة بأني لا أملك القدرة للذهاب للكلية، ولذلك أعتقد أني لن أستطيع فعل ذلك؛ إذ إن نتائجي الدراسية تبرهن ذلك. إن الطلبة يستطيعون قياس المعلومات الملائمة أو الجديدة، فإن مفهوم الواقعية يجب استخدامه بشكل حذر نوعاً ما. وإن التنبؤات غير الدقيقة يمكن أن تؤثر في الاختيار المهني اللاحق.

7. الإرشاد المهني: إن الإرشاد المهني مصطلح عام يشمل المفاهيم التي وصفت سابقاً، وهو تلخيص لنتائج مقاييس التخطيط المهني، والاستكشاف المهني، واتخاذ القرار المهني، ومعلومات عالم العمل. الا انه لا يتضمن مجموعة المهن المفضلة، ومقياس الواقعية. ويعمل على توفر معلومات لدى المرشد عن الطالب قبل النظر الى اجاباته عن المقاييس، وقد يساعد في تزويد ملخص ما يمكن ان يقوم به الطالب لتوجه نحو مهنة محددة؛ إذ إن المقاييس لا تتضمن معرفة مجموعة الوظائف المفضلة. الا ان نتائج المقاييس الخمسة تعطي المرشد معلومات اكثر عن الطالب ونضجه المهني، التي بدوره يفسرها للطالب. وقد يتحدث اكثر مع الذين يحصلون على درجات منخفضة، والشكل(*12*) الآتي يوضح العلاقة بين عناصر استبيان النضج المهني التي تستخدم في عملية الإرشاد المهني.



الشكل (12): العلاقة بين عناصر عملية الإرشاد المهني

إن هنـاك علاقة بـين مجموعات مكونات مقياس المهني في عمليـة الإرشاد المهني ،وإن نتائج الإجابـة فـي حالة الدرجة المتدنيـة على مقياس التخطيط المهني فهي تعطـي المرشد فكرة عن ان الطالـب لم يعطـى كثيراً من الاهتمام لاقتراحـات التخطيط المهني، وأن هنـاك الحاجة للانتقال الى الخطـوة الثانية التي تسـاهـم فـي توفير مزيد من المعلومات تخـدم عملية التخطيط (*Super، Alberlt، Thompson &Lindeman، 1981*) . وفيمـا يلي مثالا يوضح كيف يمكن للمرشد استخدام كل مفاهيم النضج المهني المشتقة من استبيان التطور المهني في عملية الإرشاد المهني.

راني طالـب فـي الصف العاشر من مدرسة ثانوية، والده موظـف ووالدته سكرتيرة، استغرق راني وقتاً طويلاً في التوجه نحو مهنة المستقبل، طبق استبيان التطور المهني مع باقي طلاب صفه مـن الصف العاشر في بداية الفصـل الدراسي الأول، وتحدث عن جدوله للعام القادم مع المرشد المهني وعلاماته(ج) في العلوم والرياضيات و(أ) في اللغة والاجتماعيات. وهو يعمل بعد المدرسة في مطعم للوجبات السريعة، ويمضي أغلب عطلته الأسبوعية في العمل مع أخاه الأكبر في تصليح السيارات. بمقارنة نتائجه مع زملائه من الصف العاشر بالتخطيط والاستكشاف المهني كانت تقع في المئين ال 15 %, بينما نتيجته في اتخاذه للقرار المهني تقع في المئين 50%, ومعلوماته عن عالم العمـل هـي في المئين 45 % ونتيجته فـي مجموعة العمـل المفضلة هي في المئين 25 %، بعد معرفته ومناقشة الطلبة لنتائجهم ومعرفة راني لمستواه بين الطلبة وبعض الأمور التمهيدية.

يحاول المرشد مساعدة راني ليصبح اكثر إدركاً لقدراته على اتخاذ بعض القرارات نحو مهنة المستقبـل، ويساعـده على كيفية ذلك، ويوضح له قيمه التي تسيطر عليه في اختيار المهنة، وحاجته الى التعرف على اساليب التخطيط المهني والاستكشاف المهني بالرجوع الى مكتبة المركز والانترنت وبرامج الحاسوب، ثم التعرف على مجموعة المهن المناسبة له وفق أداءه في المواد الدراسية وخاصة

اللغة العربية والاجتماعيات، وتحديد هويته المهنية وفق وجهة نظر أريكسون لتكوين الهوية.

الهويـة والمحيـط: Identity and Context: إن نظرية اريكسون (*Erickson's 1963* ، *1962* ، *1982*) للتطـور الإنسـاني النفسي الاجتماعي هي نظرية رئيسية في التطـور المهني. وقد استشهد بها سوبر اكثر من مرة في نظريته في النمو المهني في مختلف مراحل الحياة، ومن المفاهيم التي اهتـم بها «مفهوم الهوية» عند المراهقين. وتمثـل الهوية المرحلة الخامسة من ثمانية مراحل لنمو الهويـة عند اريكسون، وهي تعد كجسر للمراحل الأربعة التـي تحدث في فترة الطفولة، والمراحل الثلاثـة التـي تأتي بعد مرحلـة المراهقة. إلا أن ما يهمنا في مرحلة المراهقـة فقط هو أنها مرحلة الهويـة وعلاقتها بالمراحـل الأخرى وتأثيرها وتأثرهـا بالتطور المهني. وأنـه بالمقارنة مع نظريات التطـور المهنـي الأخرى نجد أن التطبيق المباشر لنظرية اريكسون كان بالحد الأدنى، إلا أن ميرلي (*Marely 1977*) اهتـم بتطبيـق نظريـة اريكسون في التطور المهني، كمـا أن بور وجفث ، *Powers* (*Griffith،1987*) ركـزا على أزمـة الهوية. ولقد حاول اريكسون تعريـف مفهوم الهوية وتفسيره، وكتـب عن مواضيع متعلقة بأزمـة الهوية؛ الا أن عمله لا يقدم وصفاً واضحاً للمرشد، وان ما قدمه كان بشكل وصفـي أكثر من كونه تجريبي، خاصة أن موضوع الهوية في حياة المراهقين يكون أحياناً أمـراً صعبـاً. وأضاف مارشيا (*1998* ، *1989* ، *Marcia 1999*) تصورا جديداً لهوية الانا تختلف عـن عمـل اريكسون، وحدد المظاهـر المهمة لتطور الهويـة متضمنة كل من الإنجـازات، وهي أكثر استخدامـا للإدراك المهني لاعتقادهما وإيمانهما بأن مراحـل النمو تساعد في تعريف المستويات الأربعـة للهوية المهنية متضمنة بيئة معينة أو سياقاً معيناً، إن هذه المراحل يمكن قياسها من خلال مقابـلات وتقارير ذاتية، واستفسـارات متضمنة الأهداف الممتدة التي تقيس مراحل هوية الذات، وقد يواجه المراهقون ازمات ترتبط بحالة الهوية، وهي:

1. الحاجـة الى الانتشـار للحصول على المعلومات: وهنا لدى الفـرد قليل من الأفكار الواضحة عما يريده وعدم قدرته على التركيز على المستقبل.
2. عـدم معرفـة النشاطات: هـي غالباً ما تكون لعـدة أشهر والتي يكتشف فيهـا الفرد حاجاته بالإضافة لاتجاهاته، والتي لا يستطيع الحصول عليها.
3. التغلـب علـى المعوقات: تتمثل في القدرة على اتخاذ القرار، وغالبـاً ما تتأثر بتقاليد الأسرة، دون بذل جهد، ولكنها تحتاج الى إضافات الآخرين.
4. الإنجازات: تعود إلى معرفة ما يريده الفرد، وعمل الخطط لتحقيق الهدف المهني.

واستخدم فانـدروك وزملائه (*Vondraek،1999*) مصطلحات أخـرى لتعريف حالات الهوية

المهنية، هي:

- الهوية العائمة غير الواضحة: لا أعرف ما أريد وما يحدث فقد يحدث.
- الهوية النشطة: لا أعرف ما أريد ولكن أريد أن أجد وأعلم ما أريد.
- الهوية الفاعلة: للتغلب على معوقات: أعرف ما أريد وأتبع سبل واضحة واثق منها.
- الهوية المنجزة: أعرف ما أريد وقمت بإعداد الخطط لهذا الأمر.

وذكروا بان تطور الهوية عامة يرتبط بتطور الهوية المهنية، وذكروا ان المراهقين يميلوا إلى المواقف الإيجابية لتنوع المهن، واكثر رغبة لاستكشاف الوظيفة والشعور بثقة أكثر لكونهم ناجحين في ذلك. وأنهم في حالة الانتشار يكتشفون النشاطات في أوقات الفراغ، وفي مرحلة الإنجازات يكتشفون بدرجة أكبر بالقيام بنشاطات مع الوالدين مما يؤدي إلى التنبؤ بسلوك استكشاف أوسع، وكذلك إن الاستكشاف البيئي يؤدي إلى التنبؤ بالهوية المهنية لطلبة الجامعات، الا إن تطور الهوية تتم من خلال مختلف مجالات الحياة أكثر من المجال المهني، مثل الدين والسياسة ونمط الحياة والعلاقات الشخصية الداخلية.

وتعمل الهوية المهنية على تطور الهوية في مجالات الحياة الأخرى، وتجعلها واضحة الملامح وتطور مظاهرها. إن التطور المهني في مرحلة المراهقة المبكرة مهم، ويؤثر في مجالات ومساحات أخرى من تطور الهوية، ويعد التطور المهني اكثر اهمية في مرحلة المراهقة المتأخرة. وذكر فتدروك وزملائه (*Vondraek et al.، 1999*) العوامل البيئية المؤثرة في التطور المهني والهوية المهنية: منها العوامل الاجتماعية والسياسة والعوامل التاريخية التي يمر بها الأفراد والعوامل الاقتصادية والسياسة التعليمية، والتقدم التكنولوجي، بالإضافة إلى وفرة الوظائف، على سبيل المثال المراهقين الذين نشؤوا في مجتمعات ريفية تقليدية لديهم فرص عمل أقل في تطوير هويتهم المهنية، عن هؤلاء الذين نشؤوا في المجتمعات الصناعية، والذين تكون الاختيارات المهنية لديهم اكثر صعوبة مما هو الحال عليه لشباب في الريف.

مثال ارشاد: توضح الحالة التالية كيف أن موضوع الهوية يمكن أن يتطور او يتحسن في الإرشاد، إن مفهوم مراحل التطور عند اريكسون ومارشيا يساعد على فهم المواضيع والصعوبات التي تؤدي الى أزمة، وتحدث في فترة معينة من الزمن. ركان طالب سنة ثانية في احدى الجامعات الكبيرة، والده محام وأمه نائبة رئيس مدير بنك ضخم، وأختاه الصغيرتان تدرسان في المدرسة الثانوية، في بعض الأحيان كان ركان محتاراً عما سيفعله في المستقبل، وهو مرتبك حول تحديد المهنة الرئيسة في المستقبل؛ إذ إنه لم يحدد تخصصه الدراسي بعد، أو المهنة التي

يجب ان يختارها، بعد عودته من إجازته بعد الفصل الاول قرر التحدث إلى المرشد عن مشكلته، وحضر اربع جلسات ارشاد مهني؛ تم خلالها مناقشة المشكلات التي يواجهها، وهو يشعر انه يحتاج إلى وقت لحل مشكلاته؛ إذ ذكر إنه في بداية كل فصل يشعر بأن دراسته تصبح عديمة الجدوى بالنسبة له، وقد خطط عدم الاستمرار في الدراسة الجامعية، وأن من الأفضل ان يبدأ بالعمل؛ إذ إن ذلك يعطي معنى لحياته، الا ان المرشد قدم له معلومات عن المهن في عملية الإرشاد بعد الدراسة الجامعية؛ لأن المعلومات المهنية واجراء الاختبار المهني وتعرف الهوية المهنية؛ يساعده في معرفة اهمية تحديد تخصصه الدراسي والمهنة المرتبطة به ويرغب العمل بها.

دور المعلومات المهنية في تطوير الهوية المهنية: من خلال وصف استبيان التطور المهني، فإن المعلومات المهنية موضوع حاسم في نظرية سوبر. ان الاختبار الفرعي للتخطيط المهني يسأل الطلبة عن كمية التفكير والتخطيط لما قاموا به حول الفرص التعليمية المهنية المتاحة، ومقياس الاستكشاف المهني يسال الطلبة إلى من ذهبوا أو سوف يذهبون للحصول على المعلومات المهنية، ويتضمن مقياس اتخاذ القرار دمجاً للمعلومات المهنية واتخاذ القرار المهني. أمّا استبيان معلومات عالم العمل ومعرفة مجموعة المهن المفضلة فتقيس المعرفة المهنية بوضوح في نظرية سوبر. ومن الواضح أنها تعتمد على دمج معلومات الفرد عن مفهوم الذات ومعلوماته عن عالم العمل. وقد وضح ستارشيفسكي وماتلن (*Stareshevsky & Matlin*، *1963*) وجهة نظر أخرى للعلاقة بين مفهوم الذات وعالم العمل. وهي إن مفهوم الكلام عن الذات او النفس *Psychtalk* التي تعبر عن قدرات الفرد وميوله وصفات اخرى، والكلام عن المهنة *Occatlk* التي تعبر عن المعلومات عن المهن والوظائف. وأنه يمكن ترجمة كل واحدة منهما من خلال الأخرى، على سبيل المثال اذا ذكر احدهم أنه يريد أن يصبح محامياً يمكن ترجمة ذلك الى كونه اجتماعي أو عدواني، والتي تقول بأنها ترغب في ان تكون طبيبة، يمكن أنها تقول عن نفسها بأنها ذكية وبصحة جيدة وتهتم بالآخرين، وهي تعبر عن الكلام عن النفس او الذات، وعبارة ان تكون طبيبة تعبر عن الكلام عن العمل. إن المعتقدات التي تدور حول الذات نفسها تدور حول المهن، وهي مفيدة للمرشد في توضيح مدى فهم الفرد لنفسه والمهنة المناسبة له.

إن مفهوم الهوية المهنية يتطور تدريجيا من خلال الكلام عن العمل والكلام عن النفس، وفي حالة الارتباك وعدم الفهم يجب ان يتعلم الأفراد عن ميولهم وقدراتهم، ولكنهم لم يستطيعوا دمجها مع معلوماتهم المهنية لتسهم بإحساسهم بأنفسهم في مرحلة الانتشار. وفي مرحلة التوقف يصبح المراهق لديه خبرة عن ماهية وقت الفراغ والعمل، ويبدأ بتطوير نفسه أو الإحساس بذاته، وفي مرحلة المنع او تعويق الفرد قد يكون لديه معلومات عن المهن، ولكن لم يدمجها مع إحساسه بذاته،

اما في مرحلة الإنجاز يضع المراهق خططاً بالاعتماد على دمج المعلومات عن نفسه وعالم العمل.

دور التقييم او الاختبارات The Role of Testing: إن الاختبارات والتقييم يعتبران جزءان مهمان من التطور المهني عند سوبر؛ حيث يتم تقييم عملية النضج المهني من خلال استخدام استبيانات خاصة توضح التطور المهني ومكوناته. وهي تدور حول أهمية معرفة العمل في مرحلة المراهقة وهي تمتد لمدى الحياة، بالإضافة إلى تلك هناك الاختبارات والمقاييس الخاصة بالميول والامكانات والقدرات والقيم. وقدم سوبر وناويل (*Super& Nevil 1989*) استبياناً يقيس القيم والتطور المهني. وقدم سوبر عام *1990* نموذج تقييم نمو المهني وإرشاد (*CDAC*)، بالإضافة الى ادوات اخرى يهتم بها الراشدون، ولمقياس القيم، ومقياس الدور المهني، ومقياس أهمية أو ظهور الدور، كما لمقياس الميول لسترونج كامبل واستبيان التطور اهمية النمو المهني، كما يجب استخدام مقياس الهوية الثقافية، وتطبق هذه المقاييس على الطلبة والراشدين. وقد لا يكون الطلبة دائماً جاهزين للتحدث بعمق عن اختيارهم المهني، أو أن المرشدون ليس لديهم الوقت الكافي للتقييم والإرشاد الفردي، ويلجؤون الى الإرشاد المهني من خلال مجموعات، ويمكن أن يستغرق العمل مع المجموعة شهر أو شهرين أو حتى سنوات. وقد توسع ادام وبينون وهاه (*Adam*، *Bennion*، *& Huh1*، *987*) في استخدام مقاييس هوية الذات في مراحلها الأربع: المعوقات، وتوقف النشاط، والانتشار، والإنجاز وذلك بشكل متكرر. وذكروا بان على المرشد تقييم الهوية المهنية من خلال الحديث مع المسترشدين عن المواضيع التي تؤثر في حياتهم ومعيشتهم، ومن خلال جمع معلومات عن الخلفيات الثقافية التي يمكن أن تؤثر في تقييم التطور المهني والمفاهيم المرتبطة بها، وغير ذلك من الأساليب.

قضايا النوع الاجتماعي في المراهقة: ببساطه إن نماذج النوع الاجتماعي في حياة الفرد لها تأثير على الاختيار المهني عند الأطفال والمراهقين، والطموح للنجاح المهني. وذكر فوتلر وبين (*Fottlerf Bain*، *2000*) بأن الإناث تطمع للوظائف التقنية والحرف أكثر من الذكور، بينما تطمح بشكل أقل من الذكور الى الوظائف الإدارية. وذكر رجوزكي *Rajewski* (*1997*) بأن المراهقات الإناث كانوا أكثر رغبة وطموحا للوظائف العليا مقارنة مع الذكور الذين يهتمون بالوظائف ذات المكانة. وذكر مكور وفرير (*Mckeuor & Ferror*، *1991*) بأن طلبة الصف التاسع يتأثرون بالتقاليد عند اختيارهم المهني بنسبة *77%* عند الأولاد و*45%* عند البنات، وأن *85%* من البنات يقبلون العمل بغض النظر عن التقاليد، وأن *52%* من الأولاد و*85%* من البنات يقبلون في الوظائف غير تقليدية. ووجد داري وستبارد (*Darey & Stoppard*، *1993*) أن الرغبة بالوظائف التقليدية التي يتوقع ان تدخلها الفتيات أقل تقليدياً؛ إلا أن الجنس في الاختيار المهني موضوع مؤثر عند المراهقين.

وذكـر (*Hurwitz and White ،1977*) بـان طلبـة المدارس الثانوية يـرون ان المهن التي تتعلق بالإناث أقل أجوراً ومكانه من مهن الرجال، وأبدوا اهتماماً أكبر بالوظائف التقليدية للذكور. وذكر الطلبة الذكور بأن نسبة العاملين من الجنسين في المهن المختلفة قد تتوازن في المستقبل. ووجدوا بـأن كلا الجنســين الأولاد والبنات يعتقدون بـأن الفتيات لديهم احترام أقل للـذات على استبيان التطور المهني، وذكر بول ولوزو(*Powel ، Luzzo، 1998*) أن الذكور بين عمر 15 و19 لديهم سيطرة وتحكـم أكثر فــي اتخاذ قراراتهم المهنيـة من الإناث فـي نفســ العمر، وأن هنــاك حاجة لتثقيف طالبــات الصفــوف الثامــن والحادي عشر علــى الاختيار المهنــي للوظائف غـير التقليدية. ووجد فانبيرن وكيلي وهل (*Hall، & Kelly ، Van Buren 1993*) أن ميول الأولاد بالمهن الاجتماعية يزداد تدريجيــاً. ووصـف هاكيــت وبيتز (*Betz & Haeket ، 1981*) النظريــة المعرفية الاجتماعية المهنية بــأن النســاء وبالتحديد نساء فــي الجامعة لديهم ثقه أقل بقدراتهم عمــا هي عند الرجال، ورغم أن هــذه النظرية تعلم معرفي اجتماعي الا انها ترتبط بالتطور المهني، وانهما يعتقدان بأن المرأة تفتقر إلى التوقعات الشخصية القوية في مجالات الوظيفة. وأن النساء لا يعرفن حقيقة قدراتهن بالإضافــة إلى ان لديهــن فرص أقل لاكتســاب السلوك المهني الناجح، بالإضافــة إلى أنهن يتلقين تشجيعاً أقل من الرجال في هذا المجال. وقد اكدت ذلك دراسة (*Leat ،Hacket 1987*) أن النسـاء غالبــاً مــا يشعرون بحماس وتألق أقل فــي عدد من المهن ذات العلاقــة بالرياضيات بسبب الأمور الاجتماعيــة المتعلقة بالمرأة، التي تقترح بأن الرياضات يتميــز بها الرجال وأن النساء لا يحتاجون إلى دراســة الرياضيــات. وقد وجــد (*Petz & Hacket 1983*) بأن الذكور فــي الجامعة لديهم ثقة بقدراتهــم الرياضيــة أكثر من النساء، وتعد هذه واحده من العديـد من الدراسات التي تدور حول الاعتقــاد بــأن مفهوم المرأة عن نفسها وهي دائما قلقة (هــل أستطيع أن اتقن الرياضيات)، وهذا لــه تأثير سلبي في اهتمام النساء بالرياضيــات ودراسة الرياضيات وأدائهم فيها. الا ان فسنجر (*Fassinger ،1990*) أكــد أهمية فعالية الذات الرياضية في اختيار الوظائف بالنسبة للنساء. وقد وجد أن تقييم المرأة للعمل والوظائف عائداً إلى قيم ومعتقدات تتأثر بدور الجنس وفعالية الذاتية الرياضية العالية والانفصال عن نساء تقليديات.

تطبيقــات بحوث حول النــوع الاجتماعي وفق نظرية ســوبر: إن البحوث التي تم الاستشهــاد بهــا تحتوي على تطبيق مفهوم نظرية سوبر وفق النــوع الاجتماعي، فقد ذكر سوبر (*Super 1990*) بــأن الفتيــات يحقق درجة أعلى بقليل من الأولاد فــي النضج المهني. وأن البحوث السابقــة اقترحــت بــأن المراهقات ربمــا تجدن صعوبــة في الاستفادة مــن المعلومــات المهنية في الحصــول على بعضــ المهن لسيطرة الذكور التقليدية عليها، بالإضافــة إلى أن لديهن ثقة أقل في قدرتهــن فــي اتخاذ قــرار والاختيار المهني، رغــم ان اتخاذ القرار المهني يرتبــط بالنضج المهني،

وهذا لا يتفق مع ذكره سوبر.

تطبيقات في الإرشـاد: إنه من الضروري للمرشد تزويد الاناث بفرص بقدر الإمكان تساعدهـن في اتخاذ القرار المهني؛ ففي التخطيط المهني من المفيد تشجيعهن لاستكشاف عديد مـن مصادر المعلومات المهنية والعمل معهن في تطوير الميول، وأنه من الضروري ان يشجعهن على دراسـة الرياضيات، ومساعدتهن في التغلب على قلق الرياضيـات. وبالنسبة للاستكشاف المهني أنـه من المفيد مناقشه المعلومات المأخوذة مـن مصادر مختلفة منها المعلمين والوالدين والأقارب، والأصدقـاء، الذيـن يعتبرون مصادر للمعلومـات المهنية التي توضح التحيـز الجنسي. وفي بعض الأحيان المجلات والتلفاز والأفلام تؤكد هذا التحيز. وأن نظرية التعلم الاجتماعي المهني تؤكد بأن المراهقات الفتيات يمكن أن يتعملن كيفية اتخاذ القرار اذا حققن الثقة بالنفس في اتخاذ القرار، واستقدن من المقاييس ومعلومات عالم العمل، إن تأثير دور الجنس بسيط، خاصة إذا تم استخدام نتائـج استبيان النضـج الذي يوضح دقة المعلومات التي اكتسبها الفتيات، ونفس الشيء يمكن قوله عـن مقياس مجموعة المهن المفضلة لذلـك فإن معرفة الصعوبات التي تتعرضـن لها الإناث بسبب دور الجنسن يمكن توضيحه وتبسيطه لهن، وان استخـدام نظرية سوبر لمدى الحياة، مثالاً يساعد المسترشد والمرشد في تحقيق التطور المهني للمراهقين.

مثـال ارشـاد: الحوار التالي بين طالبة في السنة الثانية فـي مدرسة ثانوية ومرشدتها، وهي في السابق عندما كان عمرها *11* سنه تحدثت الى المرشده عن المشكلات التي واجهتها في البيت وأثـرت فـي تحصيلها الدراسي، وهي الآن في عمر *15* سنة ولم تستفيد من نتائج استبيان النضج المهنـي، ولكنها يمكن أن تستفيد مـن استخدام نظرية التطور المهني. فإنه كون الطالبة تعرف عن نتائجها على استبيان النضج المهني، وواعية من التحيز الجنسي الثقافي، فإن ذلك يمكن المرشدة مـن أن تتفهم ما تعانيه الطالبة من صراع فـي اختيارها المهني، وهي تطلب المساعدة على اتخاذ قـرار مهني يتعلـق بميولها وقدراتهـا، ويتم دعم المرشدة بنـاء على نتائجها فـي استبيان النضج المهنـي. إن الهـدف الإرشادي من المقابلة هو مساعدة الطالبة فـي استعادة ثقتها في قدرتها على اتخـاذ القـرار المهني. إن هذا الهدف بالتحديد يعد مبدأ اساسياً وفق نظرية سوبر للنضج المهني، ومفهوم تعزيز الاعتقاد بفاعلية الذات.

التطـور المهني لدى المراهقين من خلفيـات ثقافية متنوعة: أحد مجالات البحث عن المراهقين من خلفيات ثقافية متعددة هي تطبيق النضج المهني، وفي دراسة روجوسكي (*Rojewski ، 1994*) علـى *90* طالبـا امريكيـا؛ وجـد أن الذيـن حصلوا على نتائـج منخفضة في النضج المهني هم من الأفارقة الأمريكيين، ومن الذكور من البيئات الأقل حظا، وأما الذين حققوا

نقــاط عاليــة فـي النضـج المهني كانــوا على الأغلب من البيض. ووجد بــراون (*Brown ، 1994*) أن الفتيــات الأفرقة الأمريكان حققوا نقاطاً أعلى من الذكور فــي عملية النضج المهني. وأن الطلاب البيضـ حققوا نقاطاً أعلى في النضج المهني مما حققه الطلاب الأفرقة الأمريكان، وتوصل فوا د وكيلـي(*Foued & Kelly ، 1992*)، إلى نفس النتيجــة بالمقارنة مع الطلاب الآسيويين الذين حققوا نقاطــاً أعلى في عمليــة النضج المهني وأن قدرتهــم على اتخاذ القرار أكثر مــن الطلاب البيض. وذكــر لينج (*Leang، 1991*) بأن النضج المهني عند طلاب الآسيويين افضل من الأمريكان البيض ويرجع ذلك الى تأثير القيم الثقافية، وهي أحد شروط التطور المهني، وبأن طلاب الصف التاسع المكسيكيــين الأمريكان حصلوا على نقــاط منخفضة في اتخاذ القــرار ومعلومات عالم العمل في استبيان التطور المهني مما حصل عليه طلاب الصف التاسع الأنجلوا أمريكان رغم ان المقياسين يركزان على المعرفة والمهارة أكثر من المواقف الدراسية واقترح إلى ان هناك حاجة إلى بحوث أكثر عن استخدام مفهوم النضج المهني عند المراهقين من مختلف الثقافات.

الطمــوح المهني: الموضــوع الاخر في البحــث؛ الطموح المهني للمراهقــين من خلفيات ثقافية متنوعة، أشار اربونا(*Arbona، 1990*) أن طلبة من اصول أفريقية او أمريكية لاتينيية عادة لديهــم طموحاً أكثر في الوظائف التي يمكــن ان يدخلونها. ربما تكون هذه الفجوة في النتائج من التوقعــات والتي لا تتطابق مع توفر الوظائف، وخاصــة الوظائف التي تتعلق بالجنس، أما بالنسبة للنســاء اللاتينيات فإن الطموح للالتحاق بالجامعة غالباً ما يكون الرغبة في تحقيقه اكبر وبشكل أفضــل، وأنهــن لا يخترن الوظيفة متأثرات بالجنس، وفي دراسة كــردوزا (*Cardoza، 1991*) على الطــلاب الأمريكان المكسيك ذكروا بأن هناك حواجز تعيــق تحقيق أهدافهم المستقبلية اكثر مما عند الأمريكان البيض. وذكر ميكورتر، *Bandalos، & Hackett ، Mcwhirter* (*1998*) بأن الثقافة تؤثــر بشــكل كبير في الاختيــار المهني أكثر ممــا يؤثر الجنس، ووجــدوا أن العائــلات التي تفتقر إلى دعــم يؤثر ذلك فــي اعتبارها لذاتها، وان هــذا يحدث بشكل متكرر فــي العائلات المكسيكية الأمريكيــة التي تختلف بالقيم عن سكان امريــكان آخرين. وذكر براون(*Brown، 1997*) أن طموح وتوقعات طلبة المدارس الثانوية الأفارقة الأمريكيين كان تفضيل الذكور لثلاثة وظائف هي الحرف والرياضــة وإدارة الأعمــال، وبالنسبــة للإناث فهن يفضلــن المهن تتعلق بالأمــور الاجتماعية مثل التدريس والعمل الاجتماعي.

مثال دراسة حالة *Case Example*: شادي طالب عمره *15* سنة، يعيش بالقرب من مدينة لوس انجلوســ مع والديه وأخــوه وأخته الكبرى، والدته حالياً غير موظفة ووالــده يعمل كاتب فـي مكتب تاكســي الأجرة. تم تحويل شــادي للحديث مع مرشد المدرسة بسبب غيابــه المتكرر بين حين وآخر

خلال السنة، وأخيرا غاب لمدة أسبوع عن المدرسة. عندما دخل شادي إلى المرشد لاحظ دخول رجل جذاب بقميص أسود وبنطال جينز وحذاء غالٍ، لم يحاول المرشد ان يستخدم نظرية متغير البيئة في تفسير وضع شادي؛ إذ إن اغلب الطلبة في المدرسة يعمل ابائهم في مطاعم الوجبات السريعة ومحلات الخضار والمخدرات، وفضل الاستماع له. عندما تحدث المرشد لشادي حاول الحصول على معلومات عن عمله كميكانيكي، وقد حصل على أفكار مختلفة دارت في ذهنه هنا تذكر تصنيف سوبر القوي لقوس قزح المتقطع والمختصر الذي تم اقتباسه من تطور الاختيار المهني. إن استخدام شكل قوس قزح للنمو او التطور المهني: تمثل المساحات المخططة للأدوار في الحياة. إن دور شادي كطفل يعد الأكثر أهمية (الدور الأكثر مساحة وتظليلاً) أما دوره كعامل فقد بدأ بالكاد يظهر. بالإضافة إلى أنه غير محدد في هذه النقطة. إن المرشد يعتقد بأنه يتعامل مع مسألة حياة أو موت إذا استمر شادي ببيع الممنوعات، وأن هناك فرصة أن يَقْتُل أو يُقتَل شخصاً ما، بالنسبة للطالب فإن مسألة ان تكون ميكانيكياً غير جذابة كمسألة بيع الممنوعات بسبب الإثارة أو الدخل.

إن المرشد لا يريد أن يناقش ذلك بشكل مباشر مع شادي؛ لأنه يشعر بأنه لا يجدي في هذه الحالة؛ لذا فهو يحاول أن يجد له طريقاً يرتبط بمستقبله؛ حيث إن هذه الحياة لا تنتهي في اتخاذ القرار، فإن شادي غير قادر على اتخاذ قرار ملائم؛ لذا عمل المرشد على تحسين علاقته مع شادي ليعود له مرة أخرى، وليصبح قادرا تدريجياً على التأثير في وعي شادي النفسي ووعيه المهني وليتحدث عن أهمية النظر إلى المستقبل، وذلك حسب تطور المراحل الحياتية للمراهقين عند سوبر، رغم انها ليست دواء لجميع الأمراض او مواقف الإرشاد، الا أنها تزود خطوطاً إرشادية لما يحتاجه المرشد والمسترشد في اتخاذ القرار المهني. بعض الأحيان تعد البيئة والموقف أملاً كبيراً من حيث إن المفاهيم النظرية يمكن أن تحدث اختلافاً طفيفاً، وانه من المحتمل في حالة شادي ان يتم تطبيق مفهوم سوبر في اتخاذ القرار المهني لإرشاده بشكل منطقي إلى عمل شرعي؛ اما في حالة إذا كان المرشد قادرا على مساعدة الطالب في تطوير ميوله في ميكانيكيا تصليح السيارات، وإلحاقه ببرنامج يحبه متعلق بميكانيكا السيارات، ودعم جهوده، يمكن عندها أن يكون هناك فرصة لنجاحه، أو يمكن أن يصلا إلى هدف مختلف، ولكن إذا اعتقد المسترشد بأنه يحصل على حياة رائعة وان دخله مرتفع، فإن عملية الإرشاد في هذه الحالة ستفشل.

قضايا للمرشد: أن عدد المواضيع التي تتعلق بعملية إرشاد اللمراهقين تجعله صعبا، فيجب مراعاة ما جاء عند بياجيه (*Piaget، 1977*) فالتفكير المجرد مثلا واعتقاد المسترشد أنه على حق بينما المرشد على خطأ. وما جاء به اريكسون بأن المراهقين يمكن أن يكونوا في وضع

غـير مريح للبحث عن الهوية، وانه من الأفضل للمرشدين فصل أنفسهم عن المراهقين والاستماع إليهـم ضمن نظرية سوبر، قد يكون المسترشـد في حالة تأسيس أو إصلاح؛ وإن تقييم المرشد في الاختيـار المهني بالإضافـة إلى امتلاكه معلومات أكثر عـن المهن يعد متناقضاً بشـكل أوضح عما يمتلكـه المراهق، إن هـذه العوامل تجعل من الضـروري التأكيد على موضوع اتخـاذ القرار المهني للمراهق، وأحد المعززات لدى المرشد أنه يستطيع التعاطف مع المسترشد بشكل مباشر والنظر في قضايا اتخاذ قرار مهني، ومن الصعوبات التي يواجهها المرشد هو نظرته المستقبلية لمهنة مناسبة للمسترشـد، عـادة ما يكون لدى المراهقين وقت محدد وأنهم يجـدون صعوبةً كبيرة لرؤية أنفسهم بعد *10 –15* سنوات، من الممكن رؤية الاختلاف العظيم بين غايات المرشد عما يراه المسترشد، مما يجعل المرشد يضع أهدافاً محدودة متماشية مع النضج المهني للطالب.

الملخـص: قدم سوبـر وزملائه مفاهيم وادوات يمكـن أن تساعد المرشد فـي التعامل مع المراهقين وتجعله قادراً على تقييم تطور ميولهم وامكاناتهم وقدراتهم وقيمهم فـي مرحلة المراهقة؛ إذ تعـد نظريـة سوبر ومساعديه مفيدة في هذا المرحلة، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تقدم للمرشد مفاهيـم مفيدة في التخطيط المهنـي، والاستكشاف المهني واتخاذ القـرار، والمعلومات عن عالم العمـل، ومعرفـة مجموعة العمـل المفضلة، إن معرفة الهويـة المهنية والبيئة مفيـدة للتطور المهني عنـد المراهقين. هذه المفاهيـم تستخدم معا لمساعدة المرشد في تقييم النضج المهني عند الطلبة، بالإضافـة إلـى أن دور الجنس وتأثر المراهقين بتعدد الخلفيـة الثقافية يمكن أن يؤدي إلى مواقف إضافية. إن معرفة البيئة او المواقف التي تحيط بالمراهق يعد مفيداً لتعامل مع الظروف الخارجية، وفي تحديد الفترة الزمنية في اتخاذ القرار المهني للمراهقين.



التطور المهني في مرحلة الرشد
Adult Career Development

تستخدم نظرية مدى الحياة لسوبر (*Super، 1970*) في مرحلة الرشد مفهوم رئيسي؛ الدور في حياة الفرد وفي مرحلة الحياة. وذكر أن هناك أدواراً مهمة في حياة الفرد مثل الدراسة والعمل وخدمة المجتمع والبيت والأسرة والنشاطات الترفيهية. كما تم توضيح ذلك في الشكل (6). ويمكن رؤية أهمية أو بروز هذه الأدوار، عن طريق اشتراك الشخص في نشاط ما والتزامه به، وتحديد مقدار قيمته بالنسبة له. كما يمكننا رؤية ذلك عن طريق تطوير عدة اختيارات ذات قيمة (*Super & Nevill، 1986، 1989*). ويشكل السياق الادوار في نظرية سوبر، ويمكن من خلاله رؤية المراحل الأساسية من التطور المهني (الاكتشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال او الأفول)، وتشمل مرحلة الاستكشاف مراحل الفرعية (البلورة والتحديد والتنفيذ). ومرحلة التأسيس تتضمن (مهام الاستقرار والصقل أو الدعم والتقدم). اما مرحلة المحافظة تتضمن (الامساك والتحديث والتجديد) وفي النهاية مرحلة الانفصال وتشمل (الإبطاء وخطط التقاعد وحياة التقاعد). وهناك جانب أساسي من نظرية سوبر وهو أن هذه المراحل غير مرتبطة بالعمر بشكل تام. وقد يقوم الأفراد بتدوير هذه المراحل، أو المرور بها في أوقات عديدة ومختلفة من الحياة. وقد تنطبق هذه النظرية على النساء وعلى أفراد من ثقافات مختلفة. الا أن هناك عدة عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. ويقدم سوبر وسو (*Super and Sue، 1986*) سلسلة من المراحل التطورية التي قد يمر بها الأفراد من ثقافات متعددة، وهذا يوفر بعدا آخر لوجهة نظر سوبر حول فترات الحياة. وهي قد تمد المرشد بقضايا تساعده عند تعامله مع المسترشدين من مراحل حياة مختلفة، وقدم سوبر عدد من القضايا التي يواجهها المرشدون عند ارشاد الراشدين، أهمها:

ظهــور أهمية الدور Role Salience: يعتقد سوبر (*Super، 1990*) أن الناس يختلفون فــي الأهمية التي يولونهــا للعمل في حياتهم، وانه لا يكون كل فرد راغــب في العمل. وإن البيانات المعياريــة التي قدمهــا نيفيل وسوبــر (*Nevill and Super، 1986*) لاختبار اهمية الــدور في أعمار مختلفــة وعبر ثقافات مختلفة، وجدا أنهما يعطيان قيمــة للعمل بشكل مختلف، فعلى سبيل المثال، يميل طلبة المدارس الثانوية في الولايات المتحدة لإعطاء قيمة للعمل والبيت والنشاطات الترفيهيه أكــثر من الدراســة وخدمة المجتمع. وبشكل عام، ينطبق هذا أيضا علــى طلبة الكليات. ومع ذلك، يميــل الراشدون في الولايات المتحــدة إلى اعطاء قيمة للعمل والحياة العائلية أكثر من الدراسة أو الخدمــة المجتمعيــة أو نشاطات الترفيه. وليس من المفاجئ أن نجد هناك فروقا فردية كبيرة عبر المراحــل العمرية. وفي اختبار بروز اهمية الدور في حياة الفرد حدد (*Nevill and Super، 1986*) ثلاثــة مفاهيم تتعلق بأدوار الحياة وهي؛ الالتزام والاشتراك وتوقعات القيم، بالإضافة الى معرفة الأدوار، وفيما يلي وصفا لهذه المفاهيم والأدوار.

أدوار الحياة Life Roles، حدد سوبر عدد من الادوار للراشد في الحياة تتمثل بالاتي:

1. الدراسة: تشمل الدراسة عددا من النشاطات التي تحدث خلال الحياة. وسنوات الدراسة، تشمــل دراسة المواد الدراسية والذهاب إلى المدرسة والدراسة في المكتبة أو في البيت. وقد يختار الناســ أن يكملوا تعليمهــم في أي وقت من حياتهم. وتظهر الصحف صــورا لرجال ونساء يبلغون الثمانين من العمر يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية أو على درجة جامعية. ويكمل العديد من الناســ تعليمهم على أساس جزئــي في بعض مراحل حياتهم للمتعــة أو لإثراء فرص تقدمهم في العمل أو نجاحهم.

2. العمــل: قــد يبدأ الفرد العمل منذ الطفولــة مثل قص الأعشاب أو رعايــة الصغار او توزيع الصحــف. ومــن الشائع أن يتخــذ المراهقون أعمــالا بدوام جزئي بعــد المدرسة أو خــلال العطلة الصيفيــة، ويعمل الكثير مــن الراشدين في عمل أو أكثر في أوقــات مختلفة من حياتهم. وخلال التقاعــد، قــد تكون الوظائف للحصول علــى الأجر أو الفائدة وتكون لساعــات أقل مما كانت عليه خلال مرحلة الشباب.

3. خدمــة المجتمــع: تشمل مدى واســع من مجموعات الخدمة التطوعيــة التي يمكن أن تكون اجتماعيــة او سياسية، او دينية. ويشارك الشباب عــادة في حركات الكشافة والمرشدات أو نوادي الشبــاب والشابــات كجزء من أهدافهم، إما خدمات مباشــرة للآخرين أو غير مباشرة من خلال جمــع النقود او البضائع. وتتوفر هذه المجموعــات بأشكال متنوعة للمراهقين والراشدين من إناث وذكور. وقد تشمل النشاطات مشاريع محو الأمية وتنظيف البيئة او المساعدة في المستشفيات، أو

المشاركة في الأحزاب السياسية والنقابات المهنية للراشدين طوال حياتهم.

4. البيت والأسرة: يتنوع هذا الدور بشكل كبير اعتمادا على عمر الفرد. فقد يساعد الطفل في البيت عن طريق الاعتناء بغرفته، أو عن طريق غسل الصحون أو قص الأعشاب. وقد يتحمل المراهقون مسؤولية أكبر عن طريق القيام بمهام أكثر تعقيدا وأكثر مسؤولية مثل رعاية الأطفال، أما بالنسبة للراشدين، تصبح المسؤولية عن البيت والأطفال أكثر أهمية مما كانت عليه في السنوات السابقة. وقد يكون على الراشدين أن يعتنوا، ليس فقط بأطفالهم، ولكن أيضا بآبائهم. وعندما يدخل الراشدون سنواتهم المتأخرة، قد تزداد مسؤولياتهم تجاه البيت والأسرة اوقد تنخفض، فعلى سبيل المثال، قد يعيش الأجداد مع أبنائهم وأحفادهم، أو في دار للمسنين أو يعيشون وحدهم.

5. النشاطات الترفيهية: تتنوع أهمية الترفيه وطبيعته بشكل كبير خلال الحياة، ويكون مهما بشكل خاص وله قيمته لدى الأطفال والمراهقين. وغالبا يشارك الراشدون بالرياضة ونشاطات أقل حركة مثل مشاهدة التلفزيون والقراءة، والألعاب الرياضية التي تتطلب نشاطا جسديا أقل وعددا أقل من المشاركين، ويظهر عند مقارنة لعبة كرة القدم وكرة السلة مع الجولف والتنس والبولنج. وبالنسبة للراشدين، فإن النشاطات الترفيهية قد تصبح معقدة وفكرية أكثر مثل الذهاب إلى المسرح والمتاحف والانضمام لمجموعة تناقش الكتب والبورصة والقضايا الدينية. ويرى ليبتاك (*Liptak, 2000*) اكثر من خطة لنظرية الترفيه في التطور المهن. وغالبا ما يكون كبديل للعمل ووسيلة لتجريب نشاطات جديدة. وتستند نظرية ليبتاك جزئيا على أهمية اللعب مدى الحياة. وتظهر نظريته أهمية الترفيه في مراحل متعددة من الحياة. ففي الطفولة المبكرة يكون للوالدين تأثيرا مهما في تطور اللعب والفضول. وفي عمر السادسة إلى الثانية عشرة، توفر نشاطات المدرسة وما بعد المدرسة فرصة لتطوير المهارات المعرفية والحركية من خلال نشاطات اللعب وأوقات الفراغ. وفي المراهقة، تساعد نشاطات الفرق والنشاطات الفردية، مثل الرياضات والنوادي وهوايات الأفراد في تهذيب ميولهم، وبين عمري 19 -25 يمكن للأفراد أن يطوروا فرص النشاطات الترفيهية التي يمكن أن تكون متصلة بالعمل أو بمتابعة التعليم. وفي مرحلة البلوغ، قد تكون مرتكزة على نشاطات العمل أو النشاطات المتعلقة بالأسرة. وفي مرحلة التقاعد، غالبا ما يصبح لوقت النشاط الترفيهي أهمية أكثر من العمل كمتنفس للميول والمهارات. ومن وجهة نظر ليبتاك، يمكن أن يكون النشاط الترفيهي دورا أكثر أهمية في التطور المهني من دور العمل، خاصة في بداية العمر ونهايته.

مؤشــرات بروز اهمية أدوار الحيــاة Indicators of the Salience: لا تتغير أهميــة الأدوار خــلال حيــاة الفرد فقــط، وأن طبيعــة الاشتراك تتغــير أيضاً. ويمكــن قياس هذا الاشــتراك مــن خلال عدد مــن المفاهيم المشاركة والالتــزام والمعرفة وتوقعات القيمــة وفيما يأتي توضيحاً لها.

1.**المشاركة**: يمكن أن يكون للمشاركة عددا من الأشكال. فقد تتضمن قضاء الوقت بعمل شيء ما، او تحسين الأداء، او انجاز شيء ما، او أن يكون الفرد نشيطا في مؤسسة مهتمة بنشاط ما. أو مجرد أن يكون الفرد نشيطا. وهناك طريقة اقل مباشرة من المشاركة. وهي من خلال التحدث مع النــاس او القــراءة عن نشاط معين. ويكون مفهوم المشاركة مفيدا بشكل خاص لأنه يقيس السلوك الحقيقــي للفــرد وليس فقط ما يقوله او تقولــه، فعلى سبيل المثال، قد يقــول شخص ما أنه ملتزم بدينه ولكن لم أراه يصلي أبدا (لم يشارك).

2.**الالتــزام**: يتعلق الالتزام عادة بتنفيذ الخطط المستقبليــة، وجعل الفرد مشتركا أو نشيطا. ويتعلــق أيضــا بالحاضر، وأن يجعله يشعر بالفخر للقيام بعمل جيــد ولكونه ملتزما. وهنــاك وسيلة أقل مباشرة لكي يصبح الشخص ملتزما هو الإعجاب بالناس الذين يجيدون عمل شيء ما.

3.**المعرفــة**: إن اكتساب المعلومات عن طريق تجريب الدور إما مباشرة أو عن طريق مشاهدته يحقق المعرفة، وهي تعني المفهوم المعرفي بأهمية الدور، ويتم اكتساب معرفة دور الأبوة عن طريق المشاهدة؛ وقد تصبح الخبرة مباشرة فيما بعد. وقد تختلف معرفة دور العامل او الموظف كمهندس أو طبيــب بعــد *15* عاما. ولا يقيس اختبار بروز أهمية دور المعرفــة. ويتم قياس دور العامل باختبار التطــور المهنــي والمقاييس الفرعية التي تقيس صنــع القرار والمعلومات حول عــالم العمل، ومعرفة مجموعــة الوظائف المفضلــة. وعند التحدث مع الزملاء عن دراستهــم ونشاطاتهم الترفيهية في خدمــة المجتمع، ويستفيد المرشد من قياس معرفــة المسترشد. فعلى سبيل المثال، يكون لدى طلبة الجامعــات الجدد معلومات قليلة حول دور الدراسة، وهنــاك احتمال لأن يلتزموا بالدور ويشاركون به سريعا. وتعد المعرفة والالتزام والمشاركة مع توقعات القيم عناصر لبروز اهمية الدور.

4. **توقعــات القيــم**: تتشابه توقعات القيم نظريا مع مفهوم الالتزام، وهي تتعلق بفرصة تطابق أدوار مع عدة حاجات متعلقة بالقيم. وهناك العديد من القيم المرتبطة بقضايا المهنة. ويتم قياس القيــم عن طريق أداتــين لسوبر: مقياس القيم واختبــار بروز اهمية الدور، ويقــدم مقياس القيم *21* قيمــة مختلفــة، يستخدم *14* منها في قياســ توقعات القيم. ويحدد اختبار بــروز اهمية الدور الطريقــة التي يمكن من خلالها تحقيق هذه القيم في أدوار الحياة الخمسة. وعندما يقرأ المرشد قائمة القيم، يمكنه تقرير علاقة القيم بمسترشديه، وبذلك يقرر أي من هذه القيم عليه أن يركز

عليها عند وضع مفاهيم لقضايا المسترشدين.

5.استخدام القدرات: بالنسبة للبعض هناك قيمة مهمة بغض النظر عن الدور الذي يتم تأديته، وهي تتعلق باستخدام الشخص لمهاراته ومعرفته. وقد يعني هذا القيام بعمل أو دراسة لتطوير قدرات الفرد. وهي ترجع أيضا إلى تطبيق مهارات الفرد في خدمة المجتمع، أو أن يكون أبا صالحا.

6.الانجاز: بغض النظر عن الدور، يرجع الانجاز إلى الشعور الفرد بأنه قد حصل على نتائج جيدة. ويضع الأفراد الذين لديهم هذه القيمة معايير عالية لعملهم أو دراستهم. وإذا كان الدور نشاط ترفيهي، قد يعني هذا الشعور بتحصيل شيء مهم في الرياضة أو الموسيقى.

7.الجماليات: تتعامل هذه القيمة مع العثور على الجمال في الدور الذي يختاره الفرد، أي أنه مرتبط بالقيمة الجمالية التي يمكن أن نشهدها من خلال رسم صورة أو تلحين قطعة موسيقية او تأليف قصيدة او تحقيق درجة مميزة من النجاح.

8.الإيثار: وهو يعني مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم. ويمكن تلبية هذه الحاجة، وبشكل واضح من خلال عدة أدوار، مثل مساعدة الناس في مشكلاتهم الشخصية الأسرية أو العمل الاجتماعي، وهناك العديد من المنظمات الاجتماعية، مثل الصليب الأحمر وتدريب الرياضيين أو أي نشاط ملء وقت الفراغ.

9.الاستقلال: يقدر بعض الافراد فرصة كونه مستقلا ويعمل وحده، وقد يرغب هؤلاء الأفراد بصنع قراراتهم وحدهم فيما يتعلق بالدراسة أوالرياضة او الاسرة.

10-الإبداع: إن القدرة على اكتشاف أو تصميم أشياء جديدة وتجربة أفكار جديدة في هواية ما، أو في تنظيم اجتماعي يمكن أن يكون لها نفس الأهمية تماماً، مثل صنع منتج جديد في العمل.

11.المكافآت المادية: أن تعيش في مستوى معيشي عال، وأن تحصل على الماديات التي ترغب فيها تتطلب دخلا مشتقا من العمل. وعلى الرغم من أن الدراسة تؤدي في النهاية إلى دخل مرتفع، وأن الأسرة الثرية تخدم كمصدر للدخل العام بالنسبة للبعض، فإن الدور الأساسي للحصول على المكافآت المادية هو دور يتطلب العمل.

12.أسلوب الحياة: إن التخطيط لنشاطات والعيش بالطريقة التي يرغب بها الفرد قضايا رئيسية بالنسبة لبعض الناس. وبما أن الدراسة تعد نشاطا منفردا، فإن الدراسة بالطريقة التي يرغب فيها الفرد يمكن أن تتم بشكل سهل جدا. ويمكن اختيار بعض النشاطات الترفيهية دون اعتبار لحاجات الناس، الا ان للعمل غالبا دورا تقوم به مع الآخرين. وبالتأكيد، فإن خدمة المجتمع

والحيــاة العائلية تجعل من الصعب العيش بالطريقــة التي يرغب بها الانسان ويكون سعيد: الا اذا وجد أشخاصا يشعرون بنفس الطريقة التي يشعر بها.

13. النشــاط الجســدي: على الرغم من المحافظة على حالة نشاط خــلال الدراسة أمر صعب جـدا. إلا ان الأدوار الأخـرى تتيــح الفرصة للنشاط الجســدي. وقد تتم عن طريــق المساعدة فـي اصــلاح مبنــى كنيســة او مركز خيري، كمــا يمكن أن يكـون الشخصــ نشيطا من خــلال القيام بالرحلات او قيادة القوارب.

14. المكانة: توفر بعض الأدوار الفرصة للاعتراف بما أنجزه الفرد، وعلى الرغم من أن المكانة ترتبط عادة بدور العمل، فالمعلمون يعترفون بالطلبة الجيدين. والمجتمعات المحلية تميز الاسهمات التــي يقوم بها المواطنــون، ويمكن للزوجة او الزوج أو الأطفال أن يعترفـوا بالاسهمات التي قدمها الأب أو الزوج أو الزوجة.

15. المخاطرة: يحب بعض الناس التحدي او الإثارة أو المجازفة فـي حياتهم. ويمكن للنشاطات الترفيهيــة أن تقــدم هذه الفرصة، مثل تسلق الجبال وركوب الأمــواج والقفز بالمظلة. وفـي العمل، يمكــن أن يوفر قطع ونقل الأخشاب وبناء صناعات فولاذية عالية، وسباق قيادة السيارات متنفسا آخـر. وقد يتخذ ركوب المخاطر فـي مجــال خدمة المجتمع والدراسة أو البيت والأسرة شكلا نفسيا أكـثر منه جسديا. ففـي الدراسة يتجلى التحدي من خلال التسجيل فـي مادة دراسية صعبة جدا، وتأجيــل الدراســة إلى ليلة الامتحان، أو الانتظار حتى آخر دقيقــة لكتابة بحث ما. وبالنسبة للبيت والأســرة، يعنـي ركوب المخاطرة مفاجأة شخص ما بهدية، أو أن يكون الشخص أكثر سلبية عندما تكون له علاقة.

16. التفاعــل الاجتماعي: يتحقق التفاعل الإجتماعي عندمــا يكون الفرد مع أناس آخرين وفق أدوار. فقــد يفضــل بعض الناس الدراسة مع مجموعة، ويستمتــع آخرين بالعمل فـي مشروع كجزء مــن الفريق. وأن خدمة المجتمع توفر هذه الفرصة. وأن العمــل مع الأبناء والزوجة، وقضاء إجازة ممتعــة معهــم، أو طلاء غرفة يمكن أن يكون ممتعا لبعض الناس. وقــد توفر نشاطات قضاء وقت الفراغ الفرصة لعدة أنماط من التفاعل الاجتماعي، مثل الحفلات والرياضة وزيارة الأصدقاء.

17. التنويــع: تكون القدرة على تغيير نشاطات العمل متعة لبعض الناس. وقد يعنـي التنويع فـي أدوار أخرى، مثل تغيير الموضوع الذي يدرسه الفرد، أو الانتقال من نوع معين من العمل إلى آخر. وقــد يلبي الاشتراك فـي عدة نشاطــات رياضية أو مؤسسات اجتماعيــة مختلفة. ويمكن للفرد أن يقضي أوقاته مع الأطفال أو الأقارب أو أن يطبخ او ينظف او يقوم بزيارات اجتماعية.

18. ظـروف العمل: ان وجود الإضـاءة المناسبة فـي العمل والبيت يدخل السـرور على قلب الفرد وان الإعداد لظروف افضل للنشاطات الرياضية يمكن أن تكون ضرورية لبعض النـاس. إن ظروف العمل التي قد تشمل الضوء والحرارة المناسبين، والمعدات الجيدة مهمة في مكان العمل نفسه.

وتتوازى نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادورا، ويتم التعرف عليها من خلال الشكل(13) الاتي:

ظهور ادوار الحياة					
المؤشرات	الدراسة	العمل	خدمات المجتمع	نشاطات وقت الفراغ	البيت والاسرة
المشاركة					
الالتزام					
المعرفة					
توقعات القيم					

الشكل (13): نشاطات الحياة المختلفة مع ظهور الادوار

عنـد القيـام بالإرشاد وفق نظريـة سوبر، قد يكون اختبــار بروز اهمية الـدور متوفرا لبعض المرشدين، وفـي أحيان أخرى لا يكون متوفرا. ويمكن أن يكون قياس الأدوار يشكل أهمية للمسترشد، وأي توقعات للقيم التي يتم تحقيقها من خلال الأدوار مفيدا بشكل كبير. وللقيام بذلك، قد يرغب المرشد باستخدام مقياس القيم. ويتضمن مقياس بروز اهمية الدور والتطور الشخصي والعلاقات الاجتماعيـة والهويـة الثقافية والمهارة الجسديـة العالية والأمن الاقتصــادي، وتمت مراجعة هذا الاختبـار وأكد صدقه وخاصـة بالنسبة للأشخاص من ثقافات مختلفـة. وقد يرغب المرشد الذي يعمـل لأول مـرة حسـب مفاهيم سوبر أن يكـون ملما بالخمســة أدوار التي تم قياسهـا فـي اختبار بـروز اهمية الدور ومعرفة القيم فـي المراحل المهنية، ويمكن للمرشد أن يحفظ القيم المذكورة في مقيـاس القيم غيبا من أجـل استخدامها فـي الجلسات الإرشادية. ومـن أجل مساعدة المسترشد فـي فهم الكيفية التي يمكن مـن خلالها أن يكون لاختبار بروز اهمية الدور ومقياس القيم فائدة، هنــاك أمثلة لدمجهما توضح قضايا ارشادية فـي كل من مراحل الحياة الأربعة من حياة الراشد، وهي على النحو الآتي:.

مراحل حياة الراشــدين Adult Life Stages: إن مفاهيم سوبر عن مراحل الحياة والمراحـل الفرعية مربكة: لأن كلا منهما مرتبط بالعمر، وأن هناك أوقاتاً نمطية يمر فيها النـاس بالاستكشــاف والتأسيـس والمحافظة والابطـاء والانفصال. الا أن الفرد قـد يمر بخبرة مرحلة ما فـي أي وقـت خلال حياته. والأكثر مـن ذلك، يمكن أن يكون الفرد منخرطـا فـي عدة مراحل في

وقت واحد. واستخدم سوبر (*Super, 1990*) مصطلح "*Maxi cycle*" الدورة القصوى" لوصف المراحل الخمسة الرئيسة النمو والاستكشاف والتأسيس والمحافظة والانفصال في حياة الفرد. ومصطلح "الدورة الصغرى" *Mini cycle* لوصف المراحل التي يمكن أن تحدث ضمن أي مرحلة من مراحل الدورة الكبرى، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون طبيبة أسنان تبلغ من العمر *42* سنة في مرحلة التأسيس. وقد تكون أقل اهتماما بالتأسيس والتقدم في عيادتها، وفي استكشاف وسائل للمحافظة على نفسها في عيادتها، وبالتدريج، تنفصل من مرحلة التأسيس، وتدخل في مرحلة المحافظة. او بشكل درامي اكثر، قد تبدأ باكتشاف خيارات مهنية أخرى، وتكتشف أنها ترغب بأن تصبح فنانة، وأن تنفصل عن مهنة طب الأسنان. وهذه تعد أمثلة على الدورة الصغرى ضمن الدورة الكبرى. ويلقي مفهوم الدورة الصغرى الضوء على الطبيعية الديناميكية لنظرية حيوية خلال حياة الفرد. ويجرب الأفراد، وبشكل مستمر، أفكارا جديدة ونشاطات خلال محاولتهم الانتقال إلى مرحلة جديدة. ومن أجل التوضيح والتحقق يتم تقديم المراحل والمراحل الفرعية للدورة الكبرى أولا، وبنفس الترتيب التقليدي الذي يواجه الشخص العادي. وبعد ذلك، يتم مناقشة مفهوم "التدوير" الذي يعود إلى المرور بمفاهيم المراحل الفرعية في اي مرحلة من حياة الفرد.

وتعود البدايات لنظرية سوبر (*Super, 1951*) حول مراحل الحياة، وهي دراسة نظرية لمراحل الحياة، والتي استمرت فيما بعد. وقدم سوبر في كتاب "علم نفس المهن" عام*1957* عرضا عاما اكثر لفكرته. بالاضافة الى مجموعة واسعة من الدراسات حول النضج المهني والمقاييس التي تم تطويرها لوصف مفاهيم النضج ومراحل الحياة. وبعد دراسة المراهقين، ويمكن من خلالها قياس وتحديد تطور الراشدين. ومن هذا العمل، طور سوبر وثومبسون وليندمان *Super, Alberlt, Thompson & Lindeman, 1988* اختبار الميول المهنية للراشدين (*ACCI*) الذي يساعد في فهم مراحل الحياة. ويمكن مشاهدة صدق هذه المراحل في الدراسات التي أجراها سمارت وبيترسون (*Smart and Peterson, 1994*) اللذان تمكنا من تصنيف *219* ذكر و*238* أنثى من النمسا بشكل دقيق باستخدام *(ACCI)*. وأكدا ان نماذج المحافظة في مهنة ما، والتدوير والتجديد سلوكيات استكشافية مهمة لدى الراشدين، وهي ما يركز عليه نتائج اختبار *(ACCI)*. ولقد قاد هذا إلى تطوير نسخة من السلوك الاستكشافي *(ACCI)* وهو مقياس استجابة سلوكي يتوافق مع مفاهيم سوبر للمراحل. ولقد أدى إلى وصف هذه المراحل والمراحل الفرعية بشكل تفصيلي أكثر.

اولا: الاستكشاف: ذكر سوبر عام *1957* بأن هذه المرحلة تتراوح من عمر *15-25* سنة، وهي تضم الجهود التي يبذلها الفرد للحصول على فكرة أفضل حول المعلومات عن المهن واختيار

بدائل منها وتقرير الوظيفة وبدء العمل، وتضم هذه المرحلة ثلاث مراحل فرعية، هي:

1. البلـورة *Crystallizing*: فـي هذه المرحلة، يتم توضيح ما يرغب بـه الفرد فـي عمله. ويتعلم عـن وظائف يمكنه الدخول بهـا، وما المهارات المطلوبة لها والمناسبة له. ويمر معظم طلبة المدارس الثانويـة في هذه المرحلة. وينطبـق الكثير مما تم وصفه عن مرحلة المراهقـة فيما يتعلق بتحقيق القدرات والميول والقيم على هذه المرحلة. وتساعد خبرة العمل ومعرفة العمل في تضييق الخيارات امام الشخص. وعندما يغير الشخص عمله، ويقوم بذلك أي شخص بالغ في أي وقت، من المحتمل أن يقوم هذا الشخص بالتدوير من خلال هذه المرحلة لإعادة فحص الميول والقدرات والقيم.

2. التحديد *Specifying*: يمر بهذه المرحلة طلبة الجامعات، والذين يبحثون عن وظيفة مباشرة بعد التخرج من المدرسة الثانوية، يحدث التحديد في وقت مبكر أكثر. وبما أن على هؤلاء الشباب أن يختـاروا وظيفة بدوام كامـل، فالمطلوب منهم تحديد تفضيلاتهم لكـي يتمكنوا من العثور على عمـل. وبالنسبة لهؤلاء الذين يستمـرون في الجامعات أو التعليم التخصصي، مثل رعاية الأطفال أو الهندسـة، يجب أن تكون التفضيلات أيضا محددة. وقد يرغبون في الحصول على دوام جزئي أو عمـل صيفـي في الوظيفة التي قامـوا باختيارها. فعلى سبيل المثال، قـد يعمل طالب التمريض كمساعد تمريض بدوام جزئي في مستشفى وذلك لكي يتأكد من أن اختياره مناسب.

3. التنفيـذ *Implementing* هـذه المرحلـة الأخيرة. الناس فـي هذه المرحلـة يضعون خططاً لمهنهم، ويقومون بمقابلات من خلال الانترنت او مع اصحاب عمل للحصول على عمل، أو التحدث مـع مرشـد الجامعة. ويتم مرحلة الاستكشاف إستخدام اختبار بـروز اهمية الدور ومقياس القيم واختبـار الميول المهنية للراشدين. ويعطي اختبار الميول المهنية لدى الراشدين علامات لكل مرحلة ومرحلة فرعية. ويستخدم المرشد العلامات من هذه الاختبارات، وكذلك المفاهيم للتفكير بقضايا المسترشد باستخدام نموذج ارشادي مشابه لأسلوب قياس التطور المهني.

"باسـم"، طالـب فـي السنة الثالثة في الفصل الثاني. يعمـل والده في البورصة ووالدته في بيع تذاكر الطيران. يعيش على مسافة *50* كيلومتر من المدينة الكبيرة حيث يدرس ادارة أعمال في الجامعة. ولقد جاء إلى مركز الإرشاد لأنه غير متأكد فيما إذا كان عليه أن يبحث عن وظيفة تتعلق بالأعمال، وإذا كان اختياره الوظيفة بالاتجاه الصحيح. وفي المقابلة الأولى، طبق المسترشد اختبار الميول للراشدين، ومقياس القيم واختبار بروز اهمية الدور واختبار الميول لسترونج.

إذ اتضـح أن باسـم كان لديـه اهتماما عاليـا بمرحلة البلـورة والتحديد والتنفيـذ الفرعية، وبالمراحـل الأخـرى، (التأسيـس، المحافظة، والانفصـال) كان لديه اهتمام قليـل أو عدم اهتمام بعلاماتـه في اختبار بروز اهمية الدور، كان لديه علامات عالية في النشاطات الترفيهية، وفيما

يتعلـق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. الا ان علامات الدراسة تشير الى مشاركة متوسطة فـي الالتـزام، ولديه توقعـات متدنية فـي القيم. وكان لديــه التزام وتوقعات قيــم متوسطة فـي العمل. أمـا العلامات على مقاييس خدمــة المجتمع متدنية إلى متوسطة، وكذلـك لعلامات توقعات القيم للبيـت والأسـرة. أما فـــي مقياس القيم، كانت علاماتــه عالية في المكافـآت الاقتصادية والتقدم والمكانــة والمخاطـرة. وباختصار، يكشـف اختبار الميول لسـتروج كامبل اهتماما عاليـا فـي ألعاب القـوى والمبيعـات والقانون والسياسة، كما أن لديه علامات عالية فـــي مجموعة المهن المفضلة فـي عدة وظائف تتعلق بالأعمال. ولديه ميول مشابهة متعلقة بالأعمال التنفيذية في التسويق ومديري المصادر البشرية ومدير الاعتماد. وبعد التحدث مع المرشد لمرة واحدة بعد اجراء هذه الاختبارات، عاد للتحدث عن نتائجه. واستخدمها لتوضيح عدد من مفاهيم سوبر.

- المسترشد: لقد اجريت الكثير من الاختبارات، وأشعر بالفضول لمعرفة كيف كان أدائي.
- المرشـد: سـوف ننجز أكبر كميـة ممكنة اليوم، ولكننـا لن ننتهي لأن لدينـا الكثير مما يجب انجازه (هناك الكثير مما يجب مناقشته ولا يرغب المرشد بالاندفاع لأنه يدرك أن المسترشد في مرحلة حاسمة فيما يتعلق بقرار اختيار الوظيفة).
- المسترشد: حسنا، لقد دفعتني هذه الاختبارات للتفكير.
- المرشد: حول ماذا؟
- المسترشـد: بـدأت أفكر فيما سوف أعمله. سوف أتخرج العـام القادم ولم أكن أفكر بهذا فـي الحقيقـة. لقد تحدثت مع أصدقائـي وطرحنا أسماء شركات عدة، ولكـن كان تفكيرنا فيمن يركب أفضل سيارة، وأشياء من مثل هذه.
- المرشـد: لكنك تشعـر بالقلق. (يتساءل المرشد عن دافع المسترشـد وراء زيارته لمركز الإرشاد ولكنــه يتذكـر علاماتــه العالية في اختبـار ميول الراشديـن المهنية مما يشـير إلى اهتمامه بالفعل).
- المسترشـد: نحن نتحـدث فقط حول الموضوع ولكن التفكير بما سـوف يحدث في غضون عام يسبب لي التوتر، يبدو أنه لا يوجد شيء يمكن عمله.
- المرشد: حسنا لنلق نظرة على نتائج اختباراتك.
- المسترشد: علامات عالية في جميع مراحل الاستكشاف، ماذا يعني هذا؟
- المرشد: يبدو أنك غير متأكد مما ترغب في عمله، وتشعر بالقلق حول الوظيفة، وتتساءل كيف

يمكنك الحصول عليها.

- المسترشد: نعم، ولكنني كنت أفكر بها جميعا وليس كخطوات مختلفة.
- المرشد: نعم، من الصعب تقرير ما تريد أن تفعله وأن تجد هذا العمل فورا (يشعر المرشد بالسرور لأن المسترشد أخذ العملية بجدية، وسوف يفهم الحاجة إلى أخذ الأمور كلا على حدة). أردت أن أتحدث إليك أيضا عن دور العمل في حياتك.
- المسترشد: أعرف أن علي أن أعمل لكسب النقود.
- المرشد: وماذا تود أن تفعل بالنقود في حالة ما إذا حصلت على *100000* دولار في السنة الأولى؟ (يريد المرشد أن يرى فيما إذا كانت قيم الدور لديه مشابهة لتلك الموجودة في اختبار ظهور اهمية الدور، كما يرغب في معرفة المجالات التي يود أن يشارك فيها والتزاماته نحوها).
- المسترشد: سوف أقوم بدفع مبلغ دفعة أولى لشراء قارب وسيارة سباق وأفضل ستيريو، وسوف أشترك في سباق الدراجات البخارية، ولذلك سوف أشتري واحدة، وسوف أقوم ببعض اللهو هنا وهناك.
- المرشد: بالتأكيد سوف تحصل على بعض المتعة (إن النشاطات الترفيهية بارزة وواضح فيما يتعلق بالمشاركة والالتزام وتوقعات القيم. وكان المرشد مهتما بالتزام المسترشد بالدراسة والعمل).
- المسترشد: نعم المدرسة مملة. أنا أحب الإجازة، فالعمل أجده سهلا. أنا منقذ في مسبح في فندق. والفندق مأهول لكن البركة قليلاً ما تكون مأهولة، لذلك آخذ بعض الراحة، وأتحدث مع الزبائن، واستمتع بوقتي، العمل قليل، لكن الراتب مناسب.
- المرشد: يبدو أن الأجر مهم جدا بالنسبة لك. (يبدأ المرشد باستكشاف قيم المسترشد نحو العمل).
- المسترشد: نعم. ارغب في الإقامة ببيت جميل في يوم من الأيام، وان يكون لدي وقت فراغ لأقضيه مع عائلتي. لكنني غير متأكد بأنني أرغب في أن يكون لي عائلة هذه اللحظة، ولكنني أرغب بذلك يوما ما.

- المرشــد: يبدو أنك بـدأت تفكر بالمستقبل أكـثر وأكثر (يلاحظ المرشد فيمـا يتعلق فـي البيت والأسـرة، تأتـي توقعات القيـم عالية في اختبار بـروز أهمية الدور، بينمـا لا تظهر المشاركة والالتـزام كذلـك. ويبـدو أن هذا ينـاسـب تصريح المسترشد، حيث إن البيـت والأسرة ليسا التزامـا فوريا بالنسبة له، ولكنهما قد يكونا كذلك فـي المستقبل). ويستمر المرشد والمسترشد بمناقشة الخطط والأهداف. وهما يستعدان للتحدث حول اختبار الميول لسترونج كامبل. ويبدأ المرشد بالتحدث عن غرض هذا الاختبار لوضعه في سياق الحديث. المرشد: لنلق نظرة على نتائـج اختبار الميول لسترونج كامبل. فهي مفيـدة فـي التحدث عن الميول والمهن حسب أهمية العمـل لـك (حيث لا يرغب المرشد بتضخيم قيمة الاختبار، بـل يرغب في تأسيس سياق لهذا الاختبار).

- المسترشد: حسنا وما النتيجة؟

- المرشـد: عنـد النظر إلى النتائـج نستطيع أن نعرف العمـل الذي يبدو لك بأنـه وسيلة لغاية. فأنت، بالتأكيد، ترغب في الحصول على الأشياء التي يوفرها لك العمل. سوف يساعدك هذا الاختبار في فهم مقدار تشابه ميولك مع ميول اشخاص آخرين في مهن مختلفة.

- المسترشد: عندما تتحدث، يبدو هذا مهما، لقد كنت أفكر بما أرغب بعمله ومع ما اقوم بعمله. وكان لدي اهتمام أقل بما أقوم بعمله.

- المرشـد: يبدو أن أحد مجالات ميولـك الأساسية تكمن في الرياضـة والمبيعات (يبدأ المرشد بأعلى علامتين في مقياس الميول الأساسية).

- المسترشـد: نعم، ارغب في الحقيقـة واستمتع بلعب التنس والسلـة والطائرة وسباق القوارب والسيارات.

- المرشـد: يبدو الأمـر كذلك، حيث إن اختبار القيم الذي أجريتـه يظهر تركيزا على المخاطرة أيضـا (يرغـب المرشد في دمـج علامات الاختبار مـع بعضها البعض وتشكيـل انطباعا أكثر وضوحا عن المسترشد).

- المسترشـد: المبيعـات ممتعـة بالنسبة لي، ولم يحـدث أن فكرت بذلك من قبـل. أعتقد بأنني أرغـب بها فهي تحدٍ حقيقي. لقـد قضيت أحد فصول الصيف وأنا أحـاول ان أبيع اكبر كمية ممكنة عندما كنت أعمل في محل لبيع العدة، وكانوا يعطونني عمولة، وكان عملا جيدا.

- المرشـد: يبدو أنك كنت راضيا كثيرا عن هذا الانجاز (يستمع المرشد عن أهمية الانجاز في حيـاة المسترشد ويقوم بتعزيزه. وعند هذه النقطة، يكون المرشد على وعي بأن قيم المسترشد

مختلفة جدا عن قيمه هو بالذات؛ حيث إن قيم المرشد إيثارية اكثر وإبداعية، بينما كانت قيم المسترشد موجهة نحو الإنجاز والمكافآت الاقتصادية. ولا يرغب المرشد في التقليل من قيم المسترشد فقط لأنها مختلفة عن قيمه). وفي الوضع الإرشادي الذي يستخدم أربعة اختبارات مختلفة، من الممكن إعطاء نظرة استشراقية جيدة حول عملية تفسير الاختبار ككل. ومع ذلك، فإن غرض هذا التوضيح إظهار الكيفية التي يمكن بها المرشد أن يستخدم مفاهيم سوبر التطورية واختباراته في مساعدة شخص في مرحلة الاستكشاف. وأن القضايا المهمة في مرحلة الاستكشاف مختلفة تماما عن تلك الموجودة في مرحلة التأسيس.

ثانيا: التأسيس Establishment : تتراوح هذه المرحلة من عمر *25-45*. وبشكل عام، ترجع هذه المرحلة إلى تثبيت الشخص في عمله عن طريق الحصول على وظيفة قد تعني بداية حياة العمل، وفي مهن المهارات والادارة والحرف، يعني ان الوظيفة قد تبقى ثابتة لعدد من السنوات. وفي المهن شبه الماهرة أو غير الماهرة، لا يعني التأسيس بأن الشخص سوف يكون ثابتا في وظيفة معينة أو مؤسسة معينة. بل يعني أن الشخص سوف يعمل معظم حياته. وتعود المراحل الفرعية من الاستقرار والتعزيز والتقدم إلى السلوكيات المهنية التي تحدث عندما تبدأ حياة العمل، وفيما يلي توضيحا لها:

1. الاستقرار *Stabilizing* يتطلب البدء في العمل حداً ادنى من الثبات. ويحتاج الفرد لمعرفة أنه في هذا العمل لمدة لا تتجاوز أشهر قليلة، ويتعلق الاستقرار بالثبات في عمل ما والقدرة على تلبية متطلبات تمكنه من البقاء به. وهنا قد يشعر الفرد بالخوف حول امتلاكه للمهارات الضرورية للبقاء في العمل. وعندما يصبح الشخص أكثر ارتياحا، يبدأ في دعم مركزه.

2. التماسك والدعم *Consolidating* حالما يثبت الشخص بمركزه، الذي يحدث عادة في اواخر العشرينات واوائل الثلاثينات، يحدث تعزيز. ويبدأ الشخص بالظهور بمظهر الأكثر ارتياحا بعمله، ويرغب بأن يكون معروفا بأنه منتج ولديه الكفاية ويمكن للآخرين الاعتماد عليه. ويرغب الأفراد في أن يعرف رؤسائهم وزملاؤهم في العمل أنهم يستطيعون تأدية العمل بشكل جيد. وعندما يدعمون مركزهم ويشعرون بالأمان الذي يمكنهم بعد ذلك من التطلع إلى التقدم إلى مراكز أعلى.

3. التقدم *Advancing* يحدث التقدم في أي وقت من مرحلة التأسيس، ولكنه يحدث عادة بعد التأسيس والدعم. ويرجع التقدم إلى الانتقال إلى الأمام إلى مركز فيه مسؤولية أكبر وأجر أعلى. وهناك قلق، وبشكل خاص في الأعمال، يتعلق بالتقدم إلى مراكز ذات سلطة أعلى. ومن أجل القيام بذلك، يخطط الفرد عادة كيفية التقدم إلى الأمام وتحسين فرصه في الترقية. وهو يرغب أن يعرف المشرفون عنه أنه يقوم بعمل جيد وأنه قادر على تحمل مسؤوليات أكثر.

مثال: تبلغ ليلى اليوم الثامنة والعشرين، وتعمل كمعالجة فيزيائية اي تعمل مع أناس يعانون من كسور في العمود الفقري. وهي تعيش في مدينة كبيرة، غير متزوجة، وتعمل في مستشفى معروف وطنيا مع طاقم مؤلف من العديد من المعالجين الفيزيائيين. لجأت ليلى للإرشاد لأنها لم تكن سعيدة في حياتها الخاصة أو في عملها، ولقد انهت مؤخرا علاقة خطوبة استمرت 3 سنوات، وتجد أنها تشعر بالوحدة؛ حيث إنها لم تكن على علاقة مع أصدقاء، بسبب ارتباطها عاطفيا، ومع انها كانت تنوي الذهاب إلى كلية الطب إلا أنها كانت خائفة من عدم قدرتها على تمويل دراستها، ولا تستطيع أن تبقى في الجامعة لمدة 4 سنوات، كما أنها بحاجة إلى دخل فوري. وهي الآن تشك بهذا القرار وتحاول أن تقرر فيما إذا كان عليها أن تتقدم إلى كلية الطب. واضح أن اختيارها كان ضمن مجال الصحة ولكنها مترددة في تقديم الطلب. وهي تشعر بالإحباط في عملها وتشك في كفاءة المشرفين عليها، وتشعر بأنها محددة بواجبات عمل المعالجة الفيزيائية. وتتساءل فيما إذا كانت ستشعر بسعادة أكثر لو أنها تحملت مسؤولية أكبر تجاه مرضاها، تماما مثلما يفعل الأطباء مع مرضاهم. وعند ارشاد ليلى، يقرر المرشد أن يستخدم اختبار بروز أهمية الدور واختبار الميول المهني للراشدين ومقياس القيم. ويأمل المرشد أن تساعد هذه الأدوات ليلى في فهم أهمية العمل في حياتها، والقيم والميول المهنية التي تهمها أكثر من غيرها. لاحظت ليلى ان هناك فروقا بين علاماتها في اختبار بروز اهمية الدور، وعلامات الالتزام وتوقعات القيم، وكانت أكثر مشاركة في العمل، ثم النشاطات الترفيهية، ثم البيت والأسرة. كما حصلت على علامات عالية في مقياس القيم في الاستقلال وأسلوب الحياة والتفاعل الاجتماعي والانجاز. ويظهر اختبار الميول المهنية للراشدين أن ليلى لديها اهتماما واضحا بمرحلتي البلورة والاستقرار. أما مراحل التطور الأخرى فكانت ذات اهتمام قليل بالنسبة لها. وبعد التحدث معها حول شعورها بالوحدة وقلقها لعزلتها الاجتماعية خلال الجلسة الأولى، عرضت ليلى مشكلاتها المتعلقة بالمهنة على المرشد في بداية الجلسة الثانية. وقام المرشد بمشاركة ليلى بدراسة نتائج اختبار بروز اهمية الدور واختبار الميول المهنية للراشدين.

- المسترشدة: إن العمل مهم جدا بالنسبة لي فمجرد تمكني من الحصول على عمل في المستشفى لا يعني أنني أنجزت شيئا عظيما، ولكنني بينت للآخرين أنني أستطيع الاعتناء بنفسي.
- المرشد: من المهم أن تستطيعي الوقوف على قدميك (يسمع المرشد ليلى تتحدث عن التأسيس ويرى التوازن بين هذا النقاش وعلاماتها العالية في مقياس التأسيس).
- المسترشدة: حقا هذا مهم بالنسبة لي. اعتقد الآن أن الأكثر أهمية بالنسبة لي لأنني انفصلت

عـن خطيبي، ولقد مرت بعض الأوقات أعتقدت فيها أننـا سوف نتزوج، وعندما اكتشفت في النهاية أنه يخدعني انتهت علاقتنا ولم يبق لي الآن إلا العمل.

- المرشد: من المزعج أن تفكري الآن بأن أمر الزواج وانجاب الأطفال، الذي يبدو مجهولاً (كان المرشـد على وعي ببروز مقدار تأثر ليلى العميق بالبيت والأسرة، ويبدو صعبا عليها أن تتخيل هذا الدور الآن).

- المسترشـدة: لقـد كان هذا صعبا جـداً. يبدو أننـي أصبحت الآن على وعي أكـثر بما يقوم به الناس في العمل، ولا أعني ما يقومون به تجاه المرضى فقط، ولكن احيانا أفكر بما يقومون به عندما يذهبون إلى البيت. عندما كنت أعيش مع خطيبي، لم أكن أفكر بهذا.

- المرشـد: يجـب أن تفكري بنفسك ومـا سوف تفعلين (عدم المشاركة فـي دور بارز واحد، وهو الذي يتعلق بتكوين بيت وأسرة، أدى إلى الشك بالأدوار البارزة الأخرى).

- المسترشـدة: مع ذلـك، فأنا أحب النـاس الذين أعمل معهـم ولا زلت أستمتـع باللقاء معهم، وأشعـر بأنني جزء منهم، وأهتم بما يسيرون عليه، الا انني أستغرب فيما إذا كنت أسير في الاتجاه الصحيح.

- المرشد: يبدو أننا يجب أن نتحدث أكثر عن كلية الطب. لقد تطرقت إلى هذا في المرة السابقة (تبـدو ليلـى وكأنها ترغب في تدوير الموضوع بمعنى أنها ترغب بالشك في خياراتها والعودة إلى مرحلـة البلـورة. والأكثر من ذلـك، تقدر ليلى العمـل الاجتماعي، وتؤكـد ذلك علاماتها العالية في مقياس القيم).

- المسترشدة: نعم، وإنني أعرف الآن الكثير عن العلاج الفيزيائي والأطباء أكثرمن ذي قبل.

- المرشـد: يبدو أن لديك خـبرة عملية أكثر مما حصلت عليها من خـلال دراستك (يسمع هنا المرشـد كيـف أن معلومات ليلى عن عالم العمل قـد ازدادت، وكيف أنها قد ترغب بالعودة إلى مسألة الاختيار المهني بمعلومات جديدة).

- المسترشدة: لا أرغب في الحقيقة الاعتماد على أي شخص، أريد أن أقوم بما أود عمله.

- المرشد: وما هو؟ (يبدو استقلال ليلى وإحساسها بمن هي وماذا تريد واضحا وقويا).

- المسترشـدة: العمل مـع الأطباء ومعالجة النـاس المصابين يروق لي، وأعتقـد أنني أرغب في القيام بهذا العمل.

- المرشد: يبدو أنك ترغبين بهذا، ولكنك تشعرين بالخوف (لفهم التردد بين مرحلتي التأسيس

والبلـورة، حيث يرى المرشد ليلى تبدأ بالعمل في وظيفة معينة، وتبدأ بحب هذه الوظيفة، وإذ تـرى أن الوظيفة الأخرى فيها امكانيات أكثر. وبشكل مـن الأشكال، يمكن النظر إلى التغيير مـن المعالج الفيزيائـي إلى الطبيب كتقدم، وليس تغييرا في المهنـة. وإذا ما نظرنا إلى الأمر مـن هذه الناحية، يمكن أن يكون أقل إيلاما. ومن ناحية أخرى، فإن العودة إلى الجامعة لعدة سنوات يكون أكثر تقدما).

إن استخدام أدوات سوبر ومفاهيمه لمساعدة ليلى في التعامل مع علاقتها وقضاياها المهنية، يوفـر نموذ جـا تنظيميا للمرشد. والقدرة على التعرف على مرحلة الحيـاة والانتقال إلى الأمام او الى الخلـف، وضمنهـا يمكـن أن يكون مفيـدا التغير في نوع الحيـاة. والأكثر من ذلـك، فإن دور العمل يمكن أن يغير حياة الفرد ورؤيته حسب الأدوار الأخرى: البيت والأسرة ووقت الفراغ وخدمة المجتمـع والدراسـة، ويمكن أن يكون مفيدا. وتعـد قيم ليلى مهمة جدا في صنـع قراراتها. وتوفر مفاهيم القيم لدى سوبر وسيلة لتصنيف القضايا المهمة التي تتصارع معها ليلى.

وعلـى الرغـم من المراحـل الفرعية من التأسيس والدعـم والتقدم يساعد فـي فهم القضايا المهنيـة التـي تواجـه ليلى، والمشـكلات التي قد تحـدث في وقت متأخـر من مرحلـة التأسيس قد لا تتـم معالجتهـا. ويحدث توتر منتصـف العمر الذي يحدث فـي بداية الأربعينـات الذي لم يتم التعامـل معه سـواء في مرحلـة التأسيس او في مرحلـة المحافظة. وهما يقترحـان مرحلة أخرى يطلـق عليها "التجديد" التي يواجه فيها الفرد أزمات منتصف العمر، التي تضم إعادة اختبار أولويات الفـرد الشخصية والمهنية، والقيـام بتغييرات مرتكزة على هذا الاختبار وعمـل مخططات مختلفة تتعلق بالمستقبل. وترتكز اقتراحاتهما جزئيا على نتائج ويليامز وسافيكاس (*Wiliams and Savickas, 1990*) الذيـن وجـدوا أن أوائل الأربعينات هي عمر الزلازل الشخصـي بالنسبة للعديد من الأفراد الذين أجريـت عليهم الدراسات. وقـد تواجه ليلى مثل هذه القضايا عندما لا تكون مستقرة في وظيفتها إما كمعالجة فيزيائية أو كطبيبة.

ثالثا: المحافظـة Maintenance تمتـد هـذه المرحلة مـن عمـر *45 65*- سنة، وقد لا يتقـدم الفـرد فيها، ولكن يحافظ علـى مكانته في عمله. وقد يختلف هذا مـن فرد لآخر اعتمادا على القدرات الجسدية وخطط الشركة ووضعه المادي الشخصي والدافعية. وتوجد مراحل فرعية لهـا: الإبقـاء والتحديث والتجديد في تسلسل زمني، وهذه المفاهيـم مفيدة للمرشد لأنها تساعده في التوسع في معنى مرحلة المحافظة.

1. الإبقـاء *Holding*: إنه مـع حصول الفرد على مستوى معين من النجاح، يكون مهتما بالإبقاء علـى المركز الذي وصل إليه، وانه يتعلم أشياء جديدة للتكيف مع التغيرات التي تحدث في المركز.

ويكـون على وعـي بالنشاطات التـي يتخرط بها زمـلاؤه العاملين. وفـي بعض الشـركات، قد يرى الأفـراد فـي التقاعد المبكر او الاستغناء مصـدرا للخطر. وهذا دافع كاف للفـرد للإبقاء على ما لديه.

2. التحديـث *Updating*: في عدد من الحالات، لا يكون الإبقاء على الوظيفة كافيا، فعلى سبيل المثال، يتطلب المحافظة في وظائف التعليم في المجال الصحي حضور الموظف برامج تعليم المستمر. وان حضـور هـذه البرامـج يجعلهم على علـم بالتغيرات التـي تحصل في مجـال عملهم. وهناك نشاطـات أقـل رسمية، مثل ندوات التعليـم المستمر التي تضم اجتماعات مهنيـة وتبادل الزيارات للاطلاع على التطورات الحديثة في المجال، ومقابلة الناس الذين أجروا تحديثا لمعرفتهم.

3. التجديـد : *Innovating* يشبـه التجديد نوعا ما التحديث وهو يرجـع إلى التقدم فـي المهنة. وقد يكون هذا غير التحديث، بل يمكن القيام ببعض الاسهمات في الميدان. وتطوير وسائل جديدة لتحسـين العمـل أو لتعلم مجـالات جديدة من العمل، وقد يبـدو التجديد كما لو أنـه يناقض فكرة المحافظـة، ومـع ذلك، ففـي معظـم الوظائف، وخاصـة الوظائف ذات المستوى العـالي، إذا توقف العاملـون عن تعلم اشياء جديدة، لن يحافظوا على وظائفهم، ولكنهم ينحدرون ويتعرضون لخطر فقدان مركزهم.

مثـال: يبلـغ محمود 57 عاما من العمر، ويعمل بائعا في شركة تأمين، وهو يتحدث إلى طبيبته حول التعب العام الذي يشعر به مع آلام تصيب أسفل ظهره.

- المسترشد: أشعر بالتعب أكثر مما كنت أشعر به في السابق.
- الطبيبة: لم تظهر أي من الفحوصات وجود أي خطأ معك، كيف تسير حياتك؟ (تقرر الطبيبة أن تستغـل الوقت في الاستماع إلى محمود وأن ترى إذا ما كانـت تستطيع مساعدته، او تقوم بتحويله إلى المرشد او أخصائي او طبيب نفسي).
- لا تعـرف الطبيبـة ما قدمه سوبر، ولكـن لديها فكرة عـن نظرية مراحل الحيـاة، لذا حولته لمرشد.
- المرشد: كيف تصف حياتك اليومية؟
- المسترشـد: يسير ابناي التوأمان سيرا حسنا في عملهما، وتحب زوجتي عملها، فالأمور تسير بشكل جيد بالنسبة لهم.
- المرشد: ولكن، كيف تسير الأمور معك؟

- المسترشد: في البيت الأمور جيدة. رزقنا بحفيدين، وهذا شيء رائع، ولكن تسير الأمور في العمل كما هي دائما.

- المرشد: وكيف ذلك؟ (يريد المرشد أن تعرف أكثر عن دور محمود العامل، حيث يبدو أنه سعيد في بيته وبين عائلته).

- المسترشد: إنه قاتم تماما. فهم يعقدون الندوات، وأحصل على المواد في جميع الأوقات، ولكنها تشبه المواد القديمة لذلك لا أقرا إلا نصفها.

- المرشد: ما الذي يمنعك من قراءتها؟ (يعرف المرشد قيمة تحديث المعلومات وتجديدها، يأمل أن يتمكن من توصيل هذا الى محمود)

- المسترشد: لا أعرف، هناك العديد من هؤلاء الناس الجدد الذين يفدون إلى الشركة، ويخبرونني بماذا يجب أن افعل، وكيفية فعله. لقد عملت قبلهم لأكثر من *20* عاما.

- المرشد: يبدو أنك تكره أن يخبروك بماذا يجب عليك فعله كما لو أنهم لا يحترمونك (يرغب المرشد في استكشاف الحقد الذي يشعر به محمود معتقد أن هذا قد يعيق تقدمه في العمل، ويسهم في شعوره العام بالتعب).

وفي هذا المثال، وعن طريق امتلاك بعض المعلومات عن مراحل الحياة، استطاع المرشد أن يكون حساساً تجاه المسترشد الذي يقابله، وأن يبدأ في استكشاف قضايا ذات أهمية. وفيما بعد، قد تقرر متابعة ارشاد في جلسات اخرى. أما الآن، فلقد استخدم معرفته بالتطور المهني للراشدين، وأهمية أدوات الحياة المتعددة لتشخيص قضية نفسية مهمة للمسترشد.

رابعا: الانفصال Disengagement: في هذه المرحلة إذا لم يقم الأفراد بتحديث معرفتهم في المجال، وإذا لم يبذلوا بعض الجهود للتحديث، سوف يتعرضون لخطر فقدان وظيفتهم. وفي المثال السابق، قد يكون محمود متعرضا لهذا الموقف، وقد يكون بدأ بالانفصال عن عمله. وفي بعض الأحيان، تأتي الحاجة للانفصال من قيود جسدية. فعندما يصل الشخص الذي يعمل بالأعمال التي تحتاج الى قوة جسدية في سن الخمسينات أو الستينات؛ مثل اعمال البناء والدهان، يجد انه لم يعد قادرا على العمل لنفس المدة الزمنية، وبنفس السرعة التي كان يقوم بها في الماضي. وأطلق (*Super, 1957*) على هذه المرحلة أصلا اسم "الانهيار، ولكنه قام بتغيير الاسم بسبب الى الابطاء لمدلولاته السلبية للعديد من الناس؛ إذ إن الناس يبدؤون بالتباطؤ في قدراتهم الجسدية وقدرتهم على التذكر، فإن هذا هو العمر المرتبط بالحكمة أيضا. ويمكن للناس أن يستمروا في استخدام طاقاتهم العقلية للنمو، وفي نفس الوقت ينفصلون عن نشاطات

متعددة. ويمكن اعتبارها مهمة يقوم بها كبار السن.

1. الإبطاء *Decelerating*: هذا يعني ابطاء مستويات العمل المناطة بالفرد، وقد يعني هذا العثور على طرق أسهل للقيام بالعمل. وقد يجد آخرون أن من الصعب التركيز على أشياء بنفس الطريقة التي كانوا يقومون بها عندما كانوا شبابا. ويعد الابتعاد عن المشكلات الصعبة في العمل، والرغبة في تجنب الضغوط التي لا نهاية لها علامات على الابطاء.

2. التخطيط للتقاعد *Retirement Planning*: على الرغم من أن بعض الأفراد يبدؤون التخطيط للتقاعد مبكرا، إلا أن معظم الأفراد يتعاملوا مباشرة مع التخطيط للتقاعد، وتخطيط لنشاطات يتم القيام بها خلال مرحلة التقاعد. فالتحدث مع الأصدقاء ومرشدي التقاعد في العمل وغيرهم يساعد في انجاز هذه العملية، وقد يختار بعض الأفراد عملا جديدا بدوام جزئي أو عملا تطوعياً، وقد يقومون بالعودة إلى مرحلة البلورة وإعادة قياس الميول والطاقات الجسدية والعقلية والقيم.

3. حياة التقاعد *Retirement Living* وهذه المرحلة شائعة لدى الناس في أواخر الستينات ممن يمرون بتغيرات في ادوار الحياة. وقد يصبح للنشاطات الترفيهية والبيئة والأسرة وخدمة المجتمع أهمية أكثر في الوقت الذي يصبح فيه العمل أقل أهمية. ومن المفاهيم المهمة في حياة التقاعد المكان الذي يعيش فيه الفرد، واستخدام وقت الفراغ الذي قد يأتي مع التقاعد. ومع ازدياد عدد المسنين بعد عام *2000* كان حوالي نصف سكان الولايات المتحدة فوق الخمسين. وهناك حاجة كبيرة لمعالجة القضايا الفردية التي يواجهونها في مرحلة التقاعد. وهناك اقتراحات إرشادية موجودة في كتاب "ارشادات للتقاعد". وأن التقاعد يكون أكثر نجاحا عندما يقوم الأفراد بالتخطيط لتقاعدهم. وهؤلاء الذين يتقاعدون لأسباب سلبية مثل سوء الصحة، يكون لديهم علامات رضا عن الحياة أدنى من اولئك الذين اختاروا أن يتقاعدوا طوعيا. وأن المتقاعدين في وقت مبكر، والذين تكيفوا بشكل جيد مع التقاعد، لديهم أهداف ثابتة وذات معنى لإثراء نوعية حياتهم. وبشكل عام، وجد أن الرجال من عمر (*50-72*) رضاهم عن الحياة في فترة التقاعد أكثر من النساء.

التدوير Recycling: ليس على كل فرد أن يتبع هذه المراحل الحياتية وبالترتيب المذكور هنا. فالكثير من الناس لا يقومون بذلك. ويقوم العديد منهم بإعادة تقويم خططهم المهنية خلال حياتهم. وعندما يقومون بذلك، فإنهم يدخلون مرة أخرى مرحلة الاستكشاف وإعادة تقييم القدرات والميول والامكانات. وفي دراسة لسمارت وبيترسون(*Smart and Petrson, 1999*) أجريت على الأستراليين، أكدا مفهوم التدوير، ووجدا أن الرجال الذين قاموا بتغيير المهنة لم يظهروا

قلقـا أكـثر فـي مرحلة سوبر الاستكشافيــة من الرجال الذين لم يغيروا المهـن. وفـي اختبار الميول المهنيــة للراشديـن استخدم سوبـر بندا واحدا لتقرير حالــة التدوير. فانه بعـد العمل في الميدان لفـترة وجيزة، والانتقــال إلى وظيفة أخرى لسبب او اخر، مثل الراتــب، وفرصة النمو، والانغلاق، وغيرهــا. وعندما يتعلـق الانتقال بتغيير المجال وليس مجرد العمل لدى صاحب عمل آخر فـي نفس المجــال، يطلق عادة على هذا "تغيـير المهنة". ونقدم تاليا خمس عبارات تمثل مراحل متعددة من تغيير المهنة. اختر العبارة التي تمثل وصفا لوضعك المهني:

1. لا أفكر بالقيام بتغيير في مهنتي.
2. أفكر فيما إذا اردت أن أقوم بتغيير في مهنتي.
3. أخطط للقيام بتغيير المهنة، ولقد قمت باختيار مجال للانتقال إليه.
4. قمت باختيار مجال جديد وأحاول أن أبدأ العمل به.
5. قمت مؤخرا بالتغيير والاستقرار في مجال جديد.

والحـوار التــالي جزءاً مـن المقابلة الأولية بين محمـد البالغ من العمر 64 عامــا، الذي يعمل صحفيــا فـي مدينة متوسطـة الحجم في الجنوب، ومرشد أحد اعضـاء هيئة الصحيفة. ومحمد انتقل إلى الجنوب عندما كان في الثانية عشرة من عمره، وعمل في الصحافة مدة 37 عاما. ولمدة 25 عاما عمل لدى الصحيفة. واشترك في وضع خطة راتب تقاعدي. يتطلب عمله حركة مستمرة ومقابلـة سياسيين ورجـال الشرطة في جميع أنحـاء الدولة. وخلال الخمسة عشـر عاما الماضية ازداد وزن محمـد بشكل ملحوظ وأجرى عملية فــي قلبه قبل 3 أعوام. وهو يجد أنه يفتقد العزيمة التـي كان يمتلكها، ويشعـر بالتعب الشديد في نهاية اليوم. وكان يتطلـع إلى التقاعد. وقام محمد والمرشد بمراجعة الجوانب المادية للتقاعد:

- المسترشـد: كنت فـي الحقيقــة اتطلع للتقاعـد للاسترخاء بسبب تراجع صحتــي. أخطط أن أعمل 30 ساعة فـي الأسبوع في التسعة اشهر القادمة.
- المرشـد: وبعد ذلك؟ (استخدام المعرفة بنظريــة سوبر حول مراحل الحياة، ولكن دون معرفة اختبارات سوبر، يعرف المرشد أن محمد يناقش مرحلة الإبطاء المتفرعة من مرحلة الانفصال، ويبدو أن تركيزه الرئيسي على هذه المرحلة، وليس على التخطيط للتقاعد او حياة التقاعد).
- المسترشــد: لقـد دفعت ثمن المنــزل، وسوف تعمل زوجتي لعــدة سنوات أخــرى. سوف أجلس لمشاهدة التلفاز.

- المرشد: هل يبدو هذا ممتعا لك؟ (توقع ترك دور العمل النشيط إلى دور سلبي جدا فيه القليل من الحركة قد لا يكون واقعيا).
- المسترشد: حسنا، هذا كل ما أود فعله.
- المرشد: وماذا أيضا؟
- المسترشد: هناك شيء كنت دائما أرغب به، العمل في برنامج محو الأمية لتعليم الكبار الذين لا يستطيعون القراءة، وأولئك الذين يواجهون أوقاتا صعبة وهم يتعلمون القراءة والكتابة. فقد ساعدتني هذه البرامج عندما كنت صبيا في تعلم اللغة بسرعة. وأتذكر انني حصلت على علامات أعلى من الأطفال في المدرسة. لقد رأيت العديد من الناس يعانون هنا لأنهم لا يستطيعون القراءة او الكتابة.
- المرشد: يبدو أنك فكرت في هذا من قبل (الانتقال من عمل نشيط إلى دور خدمة المجتمع يبدو انتقالا مريحا).
- المسترشد: كنت أفكر بهذا قليلا عندما كنت أجري المقابلات مع بعض الأشخاص من كانوا لا يجيدون الكتابة والقراءة، ووجدت نفسي أعطي عددا أكبر من النصائح للشباب الذين يأتون للمكتب.
- المرشد: يبدو أنك تحب التدريس (التعرف على ميول مختلفة قد يكون مفيدا لمحمد والمرشد عند التدوير إلى مرحلة البلورة، وهذا التدوير ليس دراميا؛ حيث إن لدى محمد الفرصة للقيام ببعض التدريس وهو يفكر بهذا الأمر).
- المسترشد: حسنا، لم يحدث وأن أتيحت لي الفرصة للقيام ببعض التدريس، ولكنني أقوم بذلك بشكل غير رسمي. وأحاول أن لا أكون بغيضا في ذلك. معظم الصحفيين لديهم أسلوبهم الخاص بهم ولا يرغبون في أن يخبرهم احد بما يجب أن يقوموا به. وقد يبدو هذا غريبا بالنسبة لك، ولكنني أرغب بالقيام بشيء تجاه الاخرين الذين لم يحصلوا على ما حصلت عليه.
- المرشد: يبدو أن مساعدتهم سوف يكون لها معنى (قيم الإيثار والهوية الثقافية تشكل أساس رغبة محمد في تغيير دوره بشكل إيجابي في خدمة المجتمع).

من هذا المثال المختصر، يمكننا رؤية الاستفادة من مراحل الحياة، وبروز اهمية الدور المتعلقة بنظرية سوبر، وبدونها قد يستخدم المرشد فقط حدسه الخاص ليقرر ما عليه أن يبحث عنه

لمساعـدة محمـد. وليستفيـد من الكميـة الواسعة من الأبحـاث وتطور المفاهيم التـي كانت جزءاً مـن عمل سوبر وزمـلاؤه، ولا يعني هذا أن نظرية سوبر هي النظريـة الوحيدة، بل هناك نظريات أخرى لها نفس الأهمية للأبحاث التي أصدرها سوبر، كما أنها غير مرتبطة بشكل مباشر بالتطور المهني. ومع ذلك، فإن استخدام أي من النظريات سوف يكون أفضل من الاعتماد فقط على الحس الداخلي.

مراحل الحياة لدى النساءLife Stages of Women

علـى الرغـم مـن الاعتقاد الدائم بـأن نظرية سوبر هـي نظرية موجهة للذكـور من الطبقة المتوسطـة، الا ان سوبـر ولفترة طويلة اهتم بالنمـاذج المهنية للنساء، واقـترح وجود سبعة نماذج مهنية للنساء:

1. نمـط الأعمال المنزلية المستقـرة *Stable Home Making* وهو نموذج مهنة رعاية البيت؛ إذ تتزوج النساء بعد انهاء تعليمهن بفترة قصيرة، ولا يكون لديهن أية خبرة عمل مهمة بعد ذلك.

2. نمط العمل التقليدي *Conventional* تدخـل النساء العمل بعد المدرسـة الثانوية أو الكلية، ولكـن بعد الـزواج قد تتوقف عـن العمل لتتفـرغ لشؤون البيـت أو تجمع بين المهـن التقليدية التي تساعدها في الحفاظ على دورها في رعاية الاطفال والبيت.

3. نمـط العمـل المستقـر *Stable Working*: بعد المدرسـة الثانوية أو الكلية تعمـل المرأة بشكل مستمر طوال حياتها.

4. النمط المزدوج *Double Track* وهو نموذج المهن ذات المسارين: ويميز هذا النموذج النساء اللواتي يجمعن بين المهنة ورعاية البيت خلال حياتها.

5. النمـط المتقطـع *Interrupted* وهو نموذج الانقطاع عن العمـل والعودة: تدخل المرأة مجال العمـل يليـه الـزواج ورعاية البيت، ثـم العودة مرة أخـرى إلى مجال العمل بعـد أن يكبر الأطفال ويتمكنوا من رعاية أنفسهم.

6. النمط غير المستقر*Unstable*: وفي هذا النموذج تترك المرأة العمل، وتعود إليه، ثم تتركه، ثم تعود إليه وتتكرر الدورة مرة بعد مرة.

7. نمـط المحاولـة المتعـددة: *Multiple – Trail* وهـو نمـوذج التجربة المتعـددة: وفي هذا النمـوذج تعمـل المرأة ولكنهـا في الواقع لا تؤسـس مهنة. وقد يكون لديها عـدد من الوظائف غير المترابطة خلال حياتها.

ويشير سوبر (*Super, 1990*) إلى أن النماذج المهنية للنساء التي تم وصفها قبل أكثر من *40* عاما مختلفة تماما الآن. ولقد حدثت العديد من التغيرات في المجتمع مما يتيح للمرأة الفرصة لدخول مجال أوسع من المهن، وعند مراجعته للتطور المهني للنساء، ووجد ان هناك العديد من الأدوار التي تقوم بها النساء ويقترح وسائل لتخطيط الأدوار المتعددة. وتفضل النساء دمج العمل والأسرة، وليس الاختيار بينهما. وفي دراسة أجريت على *105* نساء استمرت *14* عاما، وان إمكانية التنبؤ بالسلوك المهني للنساء عن طريق وجهات نظر الأدوار المتعلقة بالجنس ونظرتهن نحو التفضيلات التي اختارها لهم أصدقاءهن وشركاءهن قبل*14* عاما. أكدت نتائج الأبحاث أن هناك أسباباً وراء رؤية النساء أنفسهن في عدة أدوار.

ولقد ركزت العديد من الدراسات على مقارنة كيفية تعامل الرجال والنساء مع الاجهاد المتزايد الذي يتطلبه العمل، وخاصة أن النساء الموظفات في دوام كلي ومتزوجات، يعانين من أعراض نفسية ودخل أقل وأعباء رعاية الزوج والأولاد أكثر، ويواجهون صعوبات عمل أكثر من الموظفين الرجال، وأن كلا من النساء والرجال وجدوا أن خبرتهم في العمل أسهمت في إجهادهم النفسي، إلا أن مستوى الإجهاد الكلي عند النساء أعلى من الرجال. وأن الاجهاد النفسي في العمل سبب الخلافات الزوجية والمشكلات في البيت بالنسبة لكل من المرأة والرجل. ووجد بارنيت وشين (*Barrent and Chen, 1997*) أن الإجهاد النفسي كان مرتبطا بالوقت الذي يقضى في أداء مهام بدخل متدن، أو زيادة عدد الساعات الكلية التي تقضى في العمل المنزلي، وعندما يكون كلا من الرجل والمرأة يعملون تحت ضغط الوقت، ويتعاملون مع المطالب المتصارعة. وتواجه النساء الموهوبات أيضا صعوبات. وأظهرت دراسة طولية حول النساء الموهوبات أن العديد منهن واجهن بضعة صعوبات في تحصيلهن عندما كن مراهقات، وفي سن الثلاثين، وتحدثن عن معاناتهن من التمييز بين الجنسين ومقاومة أفراد عائلاتهم لمنعهن من تحقيق أهدافهن مما يترتب عليه صراع الأدوار. وأن المعتقدات حول امور الجنس وكمية المعلومات المتعلقة بالمهنة، وتوقعات الآخرين وظروف العمل وامتلاك حس السلطة؛ لها دور مهم في قراراتهن المهنية. وتقترح هذه الدراسات أن النماذج المهنية للنساء تكون معرضة أكثر للإجهاد النفسي والعقبات الخارجية من النماذج المهنية لرجال.

وذلك يؤثر في خيارات النساء لدخول مهن اجتماعية أو تقنية أو عدم دخولها، وعند مقارنة النساء اللواتي دخلن مهن هندسية مع أولئك اللواتي دخلن مجال تعليم الرياضيات، وجد أن توقعات النساء حول النجاح لها دورا مهما في خيارتهن المهنية. وأن اللواتي عانين من المضايقات الجنسية أوالتمييز في مواد العلوم والرياضيات، جعلهن يفكرن بانتقاء مهنة شائعة بدون تفكير،

والعثـور على مهنة تكون مناسبة بشكل أفضل للميول وللشخصية، إلا أن مرورهن بخبرات حاسمة غيرت أهدافهن المهنية. وأن النساء قد لا يتجنبن المواد التكنولوجية.

وفحصـت باردويـك (*Bradrock, 1980*) الخـبرات النمطيـة للنسـاء من حياتهـن كبالغات، ومقارنة هذه الخبرات مع مراحل سوبر للحياة. وفي الوقت الذي يحدد فيه سوبر مرحلة التأسيس علـى أنها الوقت المطلوب للاستقرار في مهنة مـا ودعم المكتسبات التي حققها الفرد، والاستعداد للتقدم في المهنة، تقترح باردويك أن العديد من النساء بين عمر *30-40* سنة ممن يكن منخرطات في مهنة، ولكن يشعرن بالقلق إزاء تأخير الانجاب. او إزاء إيجاد توازن بين دورهن المهني ودورهن الأنثـوي. وبالنسبـة لبعض النساء، لم يبد أن النجاح المهني فـي منتصف العمر يحقق الاستقلال، بـل إنه يزيـد من الاعتماد. وفي الوقت الـذي يقوم فيه الفرد بالمحافظة علـى مكتسباته وتحديث وتجديـد مهاراتـه المهنية، تعتقد باردويك أن العديد من النساء بين عمر *40 -50*، مرحلة التأسيس المتأخر والمحافظة المبكرة يبدأن في تطوير استقلال أكثر. فإنه الوقت الذي تترك المرأة العمل من أجـل تربية الأطفال ورعايتهم ثم العودة العمل ثانيـة. وان النسـاء اللاتي تجاوزن الخمسين، تكون فـي مرحلـة الإنجاز المهني. وبالنسبة لبعض النسـاء، فإن تقاعـد أزواجهن أو وفاتهم قد يتيح لهن فرصـاً أكثر لاتخـاذ أسلوب حياة أكثر إبداعا واستقلالية. وتركـز مشاهدات باردويك فيما يتعلق بنماذج العمل لدى النساء على اهتمام النساء بالزوج والأسرة، كما تركز بشكل أساسي على نساء الطبقـة الوسطـى والطبقـة المتوسطة العليا. كما تمـت مقارنة مراحل باردويك مـع مراحل سوبر لتذكير المرشدين بأهمية الزواج والأسرة لعديد من النساء عند اتخاذ قرار المهني والتخطيط.

إن استخدام نظرية سوبر حول النمو المهني لدى النسـاء، يسير وفق أدوار سوبر الخمسة (العمل وخدمـة المجتمع والدراسة والبيت والأسـرة والنشـاطات الترفيهية). وعند بحث نتائج اختبار بروز اهمية الدور، وجد نيفيل وسوبر (*Nevell & Super, 1986*) أن النسـاء بشكل عام؛ هن يضعن قيمة أعلـى للبيت والأسـرة من العمل. ومـن المحتمل ان تكون مراحل سوبر للحيـاة أقل قابلية لتطبيقها على النـاس الذين يكون لعملهم دور مهم. وتتعلق معظم مراحل سوبر الفرعية بالنشـاطات المرتبطة بالعمل، وأنه كلما كانت النساء أقل مشاركة في العمل وأقل التزاما في العمل؛ كانت قابلية تطبيق مراحل سوبر لمدى الحياة عليهن أقل.

وأن مشكلـة تطبيق نظرية سوبر مراحل الحيـاة على النساء مستمرة. واعتمادا على دراسات متعددة حول خريجي كلية رادكليف فقد وصف فاندوتر وستيوارت (*Vendwowater and Stewart, 1997*) ثلاثة أساليب مختلفة للمهن عند النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية مستمرة ومستقرة وذات أهميـة، وكان لديهـن احتمـال لأن يتزوجن مثـل النساء في المجموعـات الأخرى، ولكن كان

لديهن عدد أطفال أقل، وكانت حياتهن مكرسة للعمل والأسرة. واتخذت النساء اللواتي لديهن التزامات بديلة ادوارا تقليدية، واتخذت النساء اللواتي لديهن التزامات مهنية في منتصف العمر أدوارا تقليدية عندما أنهين الكلية، ولكن تابعن بمهن ذات مستوى عال عندما كبر أولادهن. وهذه توضح النماذج التي تتبعها المرأة في دمج الحياة والعمل، وهي مشابهة نوعا ما لأفكار باردويك وسوبر. والواضح أن الفروق في ادراك النساء والرجال لأهمية الأدوار الحياتية، وهم يحتاجون إلى التعرف على نظرية مراحل الحياة، وعدة قضايا متعلقة بمراحل الحياة لنساء في منتصف العمر، وأوضح صعوبة تطبيق نظرية واحدة على الخبرات المتنوعة للنساء في منتصف العمر.

وهناك دراسة حالة قد تكون نمطية لامرأة تعود إلى الكلية بعد أن تربي اطفالها، تساعد في توضيح كيفية تطبيق نظرية سوبر. تبلغ جمانة الثامنة والثلاثين من العمر وهي امرأة بيضاء متزوجة من سائق شاحنة، ولديها *3* أطفال في المدرسة. وخلال الأربع سنوات الماضية، كانت تذهب إلى كلية المجتمع المحلي، وهي ترغب في التحويل إلى كلية جامعية *4* سنوات، وهي تفضل منهاجاً تعليمياً، ولكنها تخاف أن يكون هذا المنهاج طويل، لعدم نقل بعض الساعات المعتمدة من مواد كلية المجتمع. وبذلك، سوف تواجه صعوبة أكبر في العثور على وظيفة بجانب البيت. ويتقبل زوجها فكرة متابعة تعليمها، وانه يشكو من عدم انتباهها للأطفال، وأنه يقضي وقتا أطول معهم. وتشعر جمانة بالضيق من ضغطه. ومع ذلك، فهي تستمتع بالدراسة التي تقوم بها، كما تطور تقديرها لذاتها كفرد كفؤ.

ووفق نظرية سوبر لمراحل الحياة، يمكننا تقديم بعض الإرشادات، ان تدمج جمانة مشاركتها في الدراسة واعمال البيت والأسرة وتلتزم بها، قبل ان تسعى الى الاستقلال والمكانة الأفضل والانجاز. وأنها الان تقوم بالتدوير بدءاً بمرحلة البلورة، إلا إنه يوجد لديها عائلة ولديها مسؤوليات، وأنها قد تستفيد من خبرات حياتها في بلورة قدراتها وميولها وقيمها. ولا ينطبق عليها وصف باردويك،*1980* فيما يتعلق بالنساء اللواتي يبلغن *30-40* عاما، حيث إن أطفالها في مرحلة المراهقة. ومع ذلك، فإنها نوعا ما تشبه وصف باردويك للنساء من عمر *40-50* عاما، وينطبق عليها التدوير من نظرية سوبر.

مراحل الحياة للراشدين من ثقافات متنوعة
Life Stages of Culturally Diverse Adults

ركـزت الدراسات حول طلبة الكليات والراشدين من جماعات ثقافية مختلفة لتحديد التطور المهنـي لديهـم، وقد ارتبط بهـم تقدير النضج المهنـي للأمريكيين الأفارقة مـن طلبة الجامعات، وقـدروا هؤلاء الطلبة أدوار البيـت والأسرة أكثر من العمل والدراسـة. وباستخدام أسلوب دراسة الحالـة ذكر شنجوباسكـن وكيـس (*Shngobasken and Kes, 1999*) أهمية الدخـل المادي وتعديل الأدوار للآبـاء فـي التطور المهنـي للذكور الأمريكيـين الأفارقة حتى في الوقت الـذي لم يكن فيه الآباء موجودين كنماذج للأدوار الإيجابية. وفي دراسة ل 9 نساء أمريكيات أفارقة، و9 نساء بيض وجـد أن جميـع النسـاء كان لديهـن الدافع للتفوق. وكانـت النساء الأمريكيـات الأفارقة على وعي بوضعهـن كأقلية في ميادينهن، وشعرن بإحساس من الترابط مع النساء الأمريكيات الأفارقة في نفس مستواهن، أو مع أولئك اللواتي يطمحن إلى اكتساب النجاح في مجالهن. وان اتجاه الرجال والنسـاء الأمريكيين المكسيكان نحو دور النساء في مكان العمل وحول مسؤولية رعاية الأطفال، أن الرجـال الأمريكيين المكسيكان كان لديهم احتمال أكـبر لأن يعتنقوا وجهات نظر تقليدية أكثر من النساء المكسيكيات الأمريكيات. وهي تنطبق على أفراد آخرين من خلفيات ثقافية اخرى.

لقـد تم توسيع نظـام سوبر للقيـاس والإرشاد والتطور المهنـي ليضم مقياسا يحـدد العوامل الثقافية *C–DAC*. ويتطلب هذا النظام الانتباه إلى تداخل عوامل عالمية جماعية (عبر الثقافات) مع العوامل فردية للمرشدين. ويمكن أن يضم هذا النموذج أيضا الانتباه للدرجة التي يندمج فيها المسترشديـن من خلفيات اقليات ثقافية مـع الثقافة السائدة (الاستيعـاب الثقافي، التغريب). إذ إن هنـاك ثقافـة جمعية عامـة بالإضافة إلى الثقافـات الفرعية. كمـا أن القضايا الاجتماعية والسياسيـة والثقافيـة والتمييـز المهني يظهر الوعي بوجـود عوائق لدخول الأقليـات لسوق العمل. وهنـاك نموذج تخطيط مهنة الحياة للأغلبية الـذي يأخذ بعين الاعتبار قضايا الحاجات والأدوار والمواهب والقيم. وجميع هذه الأساليب تجديدية من حيث تطبيقها على مجموعات متنوعة ثقافيا. ومن بين هذه التطبيقات نموذج *C–DAC*.

أن لـكل مجموعة ثقافية، لديها جوانب ثقافية تجعل تطبيق نظرية المهنة وفق مراحل الحياة غـير مناسب. وهناك مثال جيـد لشينام (*Shenam, 1998*) الذي يقارن الإفريقية بالأوروبية. وهو يجـادل بأن الثقافة الأمريكيـة الإفريقية تختلف عن الثقافة الأمريكيـة السائدة؛ حيث يتم تقدير الاعتماد المتبادل والمشاركة والاهتمام بالآخرين أكثر من الاستقلال والتنافس. وهي تشبه المفاهيم الجماعيـة التـي تم وصفها سابقا في نظـام *C – DAC*. وقد يظهر هذا الاختـلاف في حقيقة أن

الأمريكيين الأفارقة قد تم تمثيلهم بشكل زائد في العلوم الاجتماعية والسلوكية بما فيها العديد من المهن المساعدة. ويذكر شينام أيضاً أن "الأفريقية قد تفسر الفرق في أساليب الأمريكيين الأفارقة الادارية وعلاقتهم مع زملائهم العمال الاخرين. ويركز عمل فوندراسك (*Vendrock et al.1997*) على السياق التاريخي والاجتماعي لتطور الفرد الذي يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام نظرية سوبر لمراحل الحياة. وهناك أسلوب آخر وهو النظر إلى القضايا التطورية التي تؤثر في جميع الجماعات التي لا تكون ضمن ثقافة غير سائدة.

وقد يساعد نموذج تطوير الهوية عند الأقلية في التطبيق المفاهيمي لنظرية سوبر على أناس مختلفين. ولقد كان هناك أبحاث قليلة حول هذا النموذج. وتركز النظرية على الاتجاهات نحو الذات ونحو الاخرين من نفس الأقلية، وتجاه الأخرين من أقليات مختلفة، وتجاه الثقافة السائدة بالنسبة لفرد في مجموعة أقلية. ويصف أتكنسون ورابنر (*Atkinson and Raynor ،1978*). خمس مراحل يمر فيها الفرد عند التعامل مع اتجاهاتهم نحو الذات ونحو الآخرين. ففي المرحلة الأولى "مرحلة التطابق"، يفضل أفراد المجموعة الأقلية عادة قيم الثقافة السائدة على قيم ثقافتهم. وفي المرحلة الثانية، مرحلة "التنافر" يواجه الفرد ثقافة الأقلية من خلال المعلومات والخبرة، والصراع والخلط بين قيم ثقافته الأقلية وقيم الثقافة السائدة. وفي المرحلة الثالثة، "مرحلة المقاومة "أو الانغماس، وقد يرفض الفرد الثقافة السائدة ويعتنق ثقافة الأقلية. وفي المرحلة الرابعة، مرحلة تأمل النفس، يبدأ الفرد في ثقافة الأقلية بالشك في قبوله الكلي لثقافة الأقلية. وفي المرحلة الخامسة، "مرحلة النطق المتعاون"، وهي مرحلة التعبير والوعي حيث يجمع أفراد الثقافة الأقلية اي القيم الثقافية لكل من المجموعة السائدة وغيرها من الأقليات. فهم يطورون رغبة في مسح جميع انواع القيم.

وعند مناقشة هذا النموذج، كان اتكنسون ورفاقه(*Atkinson et al.، 1998*) واضحين من حيث عدم بدء جميع الأقليات في المرحلة الأولى، وانتهائهم في المرحلة الخامسة. والأكثر من ذلك، لا تكون الخبرة في المراحل على نفس الترتيب، فإن الوعي بأن هذه القضايا يمكن أن تحدث بين أعضاء جماعات الأقلية في أي وقت من حياتهم، ويمكن أن تضاف إلى استخدام نظرية سوبر التطورية مع أعضاء الجماعة الأقلية.

ولتوضيح دمج نموذج تطور هوية الأقلية مع نظرية سوبر لمدى الحياة سوف نقدم بعض الأمثلة لكل من مراحل تطور المهنة الأساسية لدى سوبر.

- في مرحلة الاستكشاف: لا يحتاج المرشد فقط لأن يأخذ بعين الاعتبار قياس القدرات والميول والقيم مع المعلومات حول المهنة، ولكن أيضا أن يكون على وعي باتجاه الفرد نحو ذاته ونحو

الآخريــن. فعلى سبيل المثال، عندما يكون الفرد في مرحلة التطابق، قد يكون لديه اتجاه تخفيض مــن قــدر الذات مما يجعل مــن الصعوبة بمكان قيــاس قدراته وميوله وقيمه بشــكل مناسب. وقد يكــون هناك أفراد آخرون في مرحلة التطابق ولكــن لا يشعرون بتمييز حقيقي ضدهم في العمل، وبذلــك يلقون باللوم على أنفسهم عندما تواجههم المشــكلات. وقد يشعر فرد في مرحلة المقاومة والانغماســ بالشك بإفراط فيمــا يتعلق بنصيحة المرشد والمعلومــات المقدمة له حول عالم العمل. وكذلــك، فــإن تنفيذ خيــار المهنة قد يكون صعبــا إذا كان على الفرد أن يتعامل مــع أصحاب عمل يكونــوا مــن الجماعة السائدة. وسوف يكون من الصعب أن يصنع لنفسه مكانا في مؤسسة ما في الوقــت الــذي يكون فيه مقاوما أو غضبا من زملائه ومشرفيه في المؤسسة. في مرحلة المحافظة، عندمــا يكــون على الفرد أن يحدث معرفتــه ويجددها، مع احترام قيم المؤسســة التي يعمل لديها، يمكــن أن يخلق خلطا في الهوية. إذا كان الفرد في مرحلــة التنافر أو المقاومة أو الانغماس، ويمر بمرحلــة سوبر من الانفصال يمكن أن يكون هذا مؤلما جدا. فقد يشعر الفرد بالعزلة وبعد التقدير فــي نهاية خدمتــه. وفي أي من مراحل سوبر، سوف يعاني الفرد من ثقافة الأقلية الذي يعاني من التنافر من مشكلات أكثر فيما يتعلق بالتكيف مع عمله ومع قيم الثقافة السائدة التي تدعمها أكثر ممــا يعاني منه عضو ثقافة سائــدة، وبهذا فقد قدم أتكنسون (*Atkinson, et, al.,1998*) نموذجا يمكن أن يضيف بعدا للقضايا المهنية لأناس من ثقافات متنوعة.

وناقش بومــان (*Bauman, 1993*) فائدة نموذج اتكنسون بتطور هويــة الأقليات. وفي دراسة حول طلبة الجامعات من الأمريكيين الأفارقة، وجد أن تطوير هوية عنصرية إيجابية لم يكن مرتبطا مــع اختيار مهنــة أمريكية افريقية تقليدية بشكل دال إحصائيا. وعنــد مقارنة النساء الأمريكيات الأفارقة في جامعات السود مع النساء الأمريكيات الأفارقة في الجامعات التي يسود فيها البيض، وجــد مــاك كاون والستــون (*Mack, Kawn and Walston,1998*) بأنــه لم تختلــف طالبات السنة الرابعة في جامعات السود فيما يتعلق بالثقة باختيار المهنة عن طالبات السنة الأولى في الجامعة نفسها، ولكن كان لديهن هوية عنصرية أعلى. ومقارنة مع ذلك، كانت لدى طالبات السنة الرابعة أكثر حزما من طالبات السنة الأولى، ولكن لم يختلفن في الهوية العنصرية عن طالبات الجامعة البيض. ويقترح المؤلفون أن الخبرة كأقلية في السود قد تثري المهارة الاجتماعية عند الأمريكيات الأفارقــة، وتساعدهن في تطوير حس أقوى بالهوية المهنية. وعند مقارنة الهوية العنصرية للطلبة الأمريكيــين الأفارقة مع الطالبات الأمريكيات الأفارقة، وجــد أن الهوية العنصرية كانت مرتبطة بشكل وثيق أكثر مع الهوية المهنية للنساء منها للرجال. إلا أن هناك حاجة الى تطبيق نماذج الهوية العنصرية على جماعات ثقافية متعددة لتوفير معلومات أكثر عن التطور المهني للمراهقين الأكبر سنا والراشدين من ثقافات اقليات مختلفة.

قضايا تهم المرشــد: عند التركيــز على التطور او النمو مدى الحيــاة، يمكن أن نتجنب الصعوبـات التي يمكــن أن يواجهها المرشد. فعلى سبيل المثال، المرشــد الذي أنهى الجامعة ودخل مرحلة التنفيذ حسب نظرية سوبر قد يواجه مسترشدا يخطط للتقاعد. وقد يشعر كلا من المرشد والمسترشــد بالقلق إزاء الفجوة فــي العمر بينهما. "كيف يمكن لمثل هذا المرشد أن يساعدني؟ إنه لم يعمــل ولم يــربِ عائلة كيــف يمكن له أن يعرف مــا يعنيه التقاعد؟" وقد يشعــر المرشد المبتدئ بنفس هذا الشعور. والإجابة على هذه المشاعر المثيرة للقلق تكمن في قدرة المرشد على فهم الوضع الفريــد عن طريق الاستمــاع للمحتوى والتعاطف مــع هموم المسترشد، وكذلــك عن طريق معرفة الأمور بالوضع مثل فوائد التقاعد، ومعلومات حول خطط الراتب التقاعدي وغيرها من المعلومات المادية. والأكثر من ذلك، عندما يكون لديه معرفة بقضايا مدى الحياة ومرحلة الانفصال والشعور بالراحة أكثر.

وقــد يظهر نمط آخر مــن القضايا عندما يكون المرشد في مرحلــة الانفصال والمسترشد في مرحلة الاستكشاف. وقد يتساءل المسترشدون الصغار فيما إذا كان بإمكان مرشد يبلغ من العمر 65 عاما أن يساعدهم، لأن المسترشد يكون قد بدأ عمله تواً. ومرة أخرى، سوف يساعد فهم المرشد لمعرفة المسترشد بقضايا تطور المهنة والمعلومات المهنية في تخطي هذه العقبة. وعلى الرغم من أن المرشــد قد يكون في مرحلة الانفصال، فإن هذا لا يعنــي أنه منفصل عن المسترشد عند ارشاده. فأحد مؤشرات المرشد الجيد القدرة على وضع مراحل حياته جانبا وذلك لكي يكون الإرشاد فعالاً، وإذا كانت أدوار الحياة أو مراحلها تعيق المرشد عن استماعه للمسترشد ومساعدته له، فعلى هذا المرشد أن يترك الإرشاد.



المشكلات والازمات المهنية لدى الراشدين
Adult Career Crises and Transitions

يمـر الراشد بالصعوبات والنقلات النوعية في تطـوره بالوظائف. من ناحية نظرية النقلات تعـود إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى، قد يكون الانتقال سلس مثل الانتقال من مرحلة التأسيس إلى مرحلـة الصيانـة، بالإضافة إلى الخبرات الفردية المرتبطة بالتغـيرات في النمط المهني لها. إن الأزمات هي أنماط أكثر سلبية وتعود إلى موقف يكون الشخص مضطراً فيه إلى تطوير وسائل جديـدة للتعامل مع مشكلة ظهرت فجأة، مثلا دراسة موس وشايفر (*Moos and Schaefer، 1986*) ودراسـة هيـل (*Hill، 1949*) تؤكدان على عامل المفاجـأة وعدم الانتظام فـي الأزمات، فالأزمات المهنيـة والمواقـف التـي على الأغلب تسبـب الحاجة الى تركيز كبـير للفرد لدرجـة أنه يبحث عن استشاره لهذا الموقف. وهناك النقلات النوعية الأقل أهمية ايضا.

ويتم ارشاد الراشدين مع الأزمات والنقلات النوعية وفق نموذج هوبسن وأدم (*Hopson and Adams، 1977*) لتجسيـد رد الفعـل للمسترشدين عن الأزمات المهنيـة والنقلات النوعية، وتقديم أمثلـة لتعريف المسترشدين لمراحل متعددة من النقلات. هنـاك أزمات وظيفية تميل للحدوث مع النسـاء، وهذه المواقف الخاصة سوف يتم فحصها من خـلال مفهوم هوبسون وأدم *Hopson and* (*Adams، 1980*).

أنواع الازمات: عرف سكولزبيرغ (*Schlossberg، 1984*) أربع أنواع من الازمات، هي:

الأحـداث المتوقعـة: هـي أحداث تحـدث في حياة أغلـب الأفراد ومنها التخـرج من الثانوية العامة والزواج وإنشاء عمل معين والتقاعد.

الازمـات غـيـر المتوقعـة: فهـي التي لا يتوقع حدوثها، مثل موت أحـد أفـراد الأسرة أو الطرد أو النقل من العمل. ويشير هوبسون وأدم إلى الأحداث المتوقعة بأنها التي يمكن التنبؤ بحدوثها وغير المتوقعة التي لا يمكن التنبؤ بحدوثها.

الأحداث طويلة الأمد: هي مواقف مثل الالتزام طويل الأمد للعمل، فالعمل تحت اشراف غير منطقـي أي غير عقلاني، يـؤدي الى الشعور بالضغط النـاتج عن الاهتمـام بالالتزم بموعد إنجاز العمل، والظروف الجسدية الصعبة للعامل.

الأحـداث غـيـر الممكـن حدوثهـا: فهي أحـداث يتمنى الأفـراد حدوثها ولكنهـا لا تحدث أبداً للبعض مثل ترقية لا تحدث أبداً أو نقل لا يحدث أبداً. الأحداث العاملة غير الممكن حدوثها للمرأة هـي كونها لا تستطيـع الدخول أو الخروج من نطاق سيطرة العمل؛ بعضـ النسـاء تتمنى أن تقضي وقـت أكبر مع الأسـرة لكنها لا تستطيع بسبـب الظروف المالية. ويمكـن أن يتمنين آخريات دخول نطـاق العمـل فـي حين أن أولادهم يكـبرون ولكنهم لا يستطيعون ذلك بسبـب المسؤوليات المتكررة والمستمرة في المنزل أو قلة الثقة بالنفس.

وهنـاك صنف آخر من النقلات النوعية ذكرها هوبسون وأدم (*Hopson and Adams، 1980*) وهي النقلات النوعية والطوعية وغير الطوعية. والنقلات الطوعية مثل قرار ترك العمل كمحاسب والعمل كممثل. يمكن أن تكون النقلات المتوقعة غير طوعية مثل أن تعطى بعض المناطق كنطاق بيع هـو غير طوعي، ولكن يمكن أن يعرف المرء عنها مسبقاً بستة أشهر مثلاً. والنقلات غير الطوعية مثـل الطرد مـن العمل. ويمكن ان تكون الأحداث غير المتوقعة اختياريـة مثل أن يجعل الفرد نفسه قادر على إنجاز عمل ما وعدم معرفته فيما إذا كان سيحدث أم لا. ويمكنه أن يرى مدى تأثير مثل هـذا العمل على حياة الفرد لستة أشهر مقبلة. بشكل عـام الأزمات تميل إلى أن تكون غير متوقعة وغـير طوعية، أمثلـة مثل الطرد من العمل والمناوبـات المتكررة في العمل ومواجهـة فيضان أثناء العمل.

أصنـاف الازمـات فـي العمـل: وضع شولزبـيرغ (*Schlossberg، 1984*) العوامل ذات الدور في الحيـاة العامة للفرد، وهـي العمل والزواج والأبـوة، والأحداث الخاصة بالعمـل تنقسم إلى ثلاث مجالات، هي:

أحداث النقلات الاعتيادية: تميل إلى أن تكون طوعية ويمكن وقوعها، مثل العمل للمرة الأولى كدوام كامل أو الدخول لسوق العمل بعد الولادة، وهي يمكن توقعها بأسابيع أو شهر مسبقاً، العديد مـن هذه الأمثلة تحدث في مراحـل التضخم، هنـاك نقلة أخرى اعتيادية؛ وهي أن يفقد المرء دوره عند الانتقال من العمل إلى التقاعد، والنقلات الاعتيادية تميل إلى أن تكون أزمات فقط عندما لا

يمكن توقعها مثل أن يتجاهل شخص التقاعد ولا يخطط له ويتفاجأ بأنه تقاعد.

وضع لويس(*Louis، 1980*) خمسة أصناف للنقلات الاعتيادية التي يختبرها الشخص في دوره بالعمل، وهي:

- الدخول أو إعادة الدخول لمجال العمل: أن يأخذ الشخص أكثر من دور مختلف في نفس المؤسسة والانتقال من مؤسسة إلى أخرى، اوتغيير المهنة، وترك مجال العمل، مثال دخول مجال العمل هو الانتقال من المدرسة إلى مجال العمل، ويكون فهم عملية النقل نفسها مفيدة.

- الانتقال الثاني: قد يكون أقل أهمية حيث ينتقل الفرد ضمن نفس الشركة أو ضمن المحيط الخاص بالعمل، دالتون وومبوش (*Dalton and Wmbosh، 1998*) درسوا إشكاليات انتقال الفرد من وجهة نظر العامل وصاحب العمل.

- النوع الثالث: النقلات النوعية التي تسبب ضغطاً أكبر يغير الأفراد عدة أشياء، مثل تغير صاحب العمل ومواجهة أنواع جديدة من الأعمال.

- التغيير الأكبر: يحدث عندما يترك الفرد العمل عند شخص ما للعمل عند شخص آخر مثلاً عندما يعمل المحامي مثلا مزارعاً.

- النوع الخامس: من النقلات هو الخروج: أي ترك العمل بالتقاعد أو الحمل عند المرأة أو الطرد، أو أن يفصل.

وصف كل من برنس وهول وسولفيان (*Prince، Hall and Sulvian، 1994*) بأن العمل غير المقيد يكون فيه تكرار في مسارات العمل، والمهام المؤقتة والانتقال من قسم إلى قسم في الشركة. وجزء من تقييم العمل غير المقيد هو الزيادة في التعقيد في كل من طبيعة العمل المنجز وفي العلاقة مع الزملاء في العمل، وتشتمل فكرة العمل غير المقيد الأفراد الذين يعملون بمفردهم لكنهم مستشارون لشركة، مثل هؤلاء الأفراد؛ حيث يمكن أن يعملوا في المنزل ويتواصلون من خلال الانترنت ويعملون بعدّة مهام مع زملاء مختلفين.

قد يزيد الارتباط الكبير مع الأسرة والمجتمع والمؤسسات الدينية من التوتر الناتج من النقلات المتكررة في العمل. وقام كل من هيبر وهولنتون وجولسون بتطوير ما يسمى مخزون النقلات خلال العمل لفهم كيفية تأثير النقلات في الفرد. وهي عبارة عن خمسة أنماط وهي:

- الاستعداد يعود على مقدار الحافز الموجود عند الفرد لينتقل خلال العمل.

- الثقة تعود إلى إحساس الفرد بالفاعلية لينتقل خلال العمل.

- الدعم فهو ما يتلقاه الفرد من دعم من الأسرة والأصدقاء.

- استقلالية القرار التي ترتبط بوجود الفرد الذي يكون مبنياً أساساً على الاحتياجات الخاصة به بغض النظر عن احتياجات الآخرين.

أن مخزون التنقلات يساعد في فهم وتحديد المعالم الرئيسية لتنقلات الفرد التي تهمهم. تميل الأحداث المهنية غير الاعتيادية إلى أن تصبح أزمات أكثر من الأحداث الاعتيادية، والأكثر شيوعاً على الأغلب هو فقدان العمل. أو الطرد أو تركه إذ إنه خبرة سلبية لكثير من الناس. وإذا كان الشخص لا يقدر على العمل ويعتمد على الآخرين أو الدخل الذي تم توفيره، فإن للأسرة أو الخدمات الاجتماعية دور في تغطية احتياجات ذلك الفرد. ويتم الاستقرار خلال العمل من خلال نمط العمل نفسه فعندما يتم خرق هذا الاستقرار من خلال ظروف العمل يتحول الاستقرار إلى عدم استقرار، وإذا طرد الفرد في البدايات الأولى للعمل أو قبل التقاعد بستة أشهر يكون التعامل مع الأمر سهلاً. والأحداث الأخرى غير الاعتيادية هي الترقية والنقل إلى عمل آخر، ويكون لهذه الأحداث يكون لها رد فعل أقوى في بدايات العمل؛ حيث إنها تكون غير متوقعة أيضاً.

عندما تتواجد المشكلات الخاصة بالعمل لفترة طويلة تسبب آثارها التراكمية أزمات تؤدي إلى النقل من العمل؛ مثال على ذلك بيئة عمل غير سارة قد تشمل الجو الحار جداً أو البارد جداً في البناية، عمال المزارعين والكيميائيين من الأفراد الذين يواجهون مشكلة الاستمرار بالعمل، بسبب ذلك وهناك ضغوطات قد تأخذ شكل موعد نهائي لإنهاء العمل مثل الصحفيين الذين يجب أن يقوموا بمقابلات مع شخص ما، أو ضغوط للإنتاج مثلاً أن يطلب زيادة المبيعات في الوقت الذي تكون فيه المكافئة السنوية تنخفض سنة بعد سنة أو تصبح الإجازات أقل، أو قلة تمييز الأداء الجيد من الأداء السيء من قبل الإداريين أو قلة أهمية العمل المطلوب تنفيذه.

مشكلة أخرى قد تبدأ صغيرة ولكنها سرعان ما تكبر بشكل سريع هي العلاقة مع الزملاء والرؤساء في العمل فعدم إمكانية الاختلاط معهم قد يشكل ضغطاً نفسياً؛ إذا استمر يجب أن يقرر العامل كيف يغير هذا الوضع، ويجب أن يقرر أن يعيش مع هذا الوضع أو يغير عمله إلى عمل آخر. على الرغم من الأحداث غير عادية فإن هذه المشكلات الموجودة هي أكثر خصوصية عندما يكون العمل مهم جداً للفرد والأكثر من ذلك فأن التنقلات غير الاعتيادية أكثر حدوثاً خلال مرحلة التأسيس في بدايات العمل.

نماذج من التنقلات والأزمات: تحدث ردة الفعل على أزمة أو نقلة معينة خلال فترة من الوقت. قام موس وتسو (*Moos &Tsu1967*) بتحديث مفهومين أساسيين، الأول موجه للتعامل ولتخفيض الضغط الذي يأتي مع الأزمة، والثاني موجه لتفاصيل الأزمة حتى يستطيع الشخص أن يعود

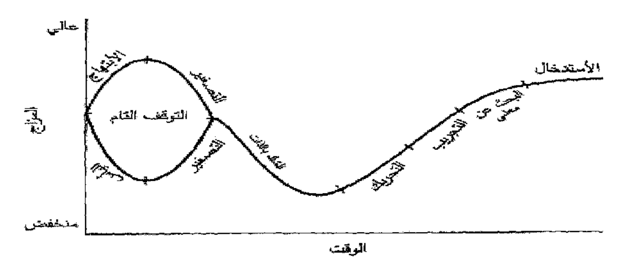
لحياتـه الطبيعة. هذه الملاحظات قد تبدو كأنهـا تلخص رد الفعل العام للفرد على الأزمة، ونظرة أخرى إلى ردة فعل الأفراد للأزمات ستساعد أكثر لتلخيص هذا المفهوم. تمكن شولزبيرغ ولبيويتز (*Leibowitz & Schlossberg, 1980*) مـن تصنيـف عملية النقـل الى خمس مفاهيم أساسية: عدم التصديـق، والإحساس بالخيانـة، والارتباك، والغضب، واتخاذ القرار. وقد كان جميع الأفراد في الشركة موضوع الدراسة فوضع مخطط للتقليل من العمالة. معظمهم كان متفاجأ بهذا العمل من قبل الشركة وكانت ردة فعل عدم التصديق. بعضهم شعر أنه غير متأكد وأن شيئاً ما حدث ليزعزع وجودهـم فـي عملهم. بنفس الوقت الـذي يشعر فيه العامل بعدم تصديق مـا يحدث، هو الشعورٌ بالخيانـة من قبل الشركـة، بعضهم شعـر أن الشركة تهجرهم بالوقت الـذي كانوا هم مخلصين للشركـة، وبما أن الأزمـة كانت غير متوقعة وغـير طوعية كان من الطبيعـي أن يشعروا بالإرتباك وكونهـم متفاجئين لم يكونـوا يعلموا ماذا يفعلوا بعد ذلك. ومن كان غير قادر على معالجة ارتباكه شعر بالغضب من نفسه ومن الشركة، والمفهوم الأخير اتخاذ القرار، وبعد ثلاثة أشهر من إشعارهم بالنقـل من أعمالهم،فإن بعضـاً منهم قد أعيد تعيينه بأعمال أخرى فـي الشركة، ونصفهم وجد أعمال جديدة، العديد كانوا مسرورين في الدخل الجديد، وحيث إن بعضهم وجد أعمالاً جديدة.

فغالبـاً مـا تحدث التغـيرات الإيجابية مع العمل غـير الطوعي. فقد لاحـظ ابي وبوش (*Buch and Eby, 1995*) رد فعـل مختلـف لهذه التغيرات عند الرجال والنسـاء. بالنسبة للنساء فإن مرونة الأسرة في التعامل مع العمل زادت من فرصة التغيرات الإيجابية عند حدوث متغيرات غـير طوعية، وبالنسبـة للرجال فإن الزيادة الإيجابية هي الغالبـة إذا استطاعوا تجنب المشكلات المالية والعاطفية بسبب النقل من العمل، وكذلك تلقي الدعم من الأسرة والأصدقاء، لاحظ مالين وسـترو (*Malen and Stroh, 1998*) أن النسـاء لديهم قدرة أقل وثقة أقل بالنفس للبحث عن عمل جديـد مـن الرجال، كون الفرد قادر على رفع معنوياته بشـكل إيجابي إذ كان له دور مهم جداً في التأقلم مع العمل الجديد وخسائر العمل القديم، وكذلك خلال عملية البحث والسكن الجديد، وان الحصول على الدعم من المجتمع والأصدقاء له دور مهم جداً، وعلى الرغم من أن النمو الإيجابي قـد يحـدث بعد العمل غير الطوعي إلاّ أن هناك رد فعل يحدث غالباً قد يحتاج الفرد مساعدة من مرشدين خارجين.

يساعـد المرشـد الفرد في التغلـب على الصدمة والآثـار السلبية نتيجة طردهـم من العمل، وكذلـك على التعامل مع وضعهم الحالي وقدراتهم وقيمهم واهتمامهم، ومن هنا فإنهم يساعدون الأفـراد علـى وضع أهداف لعملهم ويطـوروا استراتيجيات للبحث عن عمل، بنـاءً على احتياجات الأفـراد، ويمكـن أن يكون البحث عن عمل مشابه للعمل الذي تم فقـده أو يمكن أن تقود إلى تعليم

وتدريب مهارات عامة التي تم تعلمها من قبل. وتتضمن كتابة السيرة الذاتية، ومهارات المقابلة وتحديد موقع العمل وفرص التعليم.

نموذج هوبسون وأدم للنقل للراشدين (*Hopson and Adams، 1977*) لا يوجد نموذج واحد يتناسب مع كل حالات النقل للبالغين، هناك نموذج يستخدم من قبل عدد من الأخصائيين النفسيين وهو نموذج هوبسون وأدم لعام *1977*، قام برامر وبارغو *Brsammer and Barrgoo، 1981* بتبني هذا النموذج في سياستهم في التأقلم مع النقل، وفي أنماط النقل المهني (*1997، 1987، 1985، 1983*) ووجد بورسا *Bursa* أن هذا النموذج مناسب لفهم أزمات النقل للراشدين. والشكل (*14*) يمثل المراحل السبعة للنموذج من خلال الذي يوضح العلاقة بين كل مرحلة والوقت سواء كان الشخص محبطاً أو مسروراً، حيث يعتمد على طبيعة النقل.



الشكل (14): يمثل المراحل السبعة لنموذج هوبسون وأدم للنقل المهني

التوقف التام: الصدمة الناتجة عن معرفة الشخص بأنه قد تم طرده من عمله هي مثال على التثبت، إذ يكون الشخص غير قادر على صنع خطط مستقبلية، وربما غير قادر على الاستجابة بشكل سليم، وقد تستمر لفترات مختلفة لحظات أو أشهر ويعتمد ذلك على طبيعة الحدث والتكوين النفسي للفرد. عندما سمع جون لأول مرة من شركائه أن الشركة سوف تغلق أبوابها خلال أسبوعين، لم يستطع الكلام وبقي يكرر لنفسه (لا أستطيع أن أصدق ذلك) ورجع إلى مكتبه الساعة *3:30* بعد الظهر، أمّا لبقية اليوم فقد أجاب عن المكالمات الهاتفية كالمعتاد ولكنه بالكاد قادر على سماع الزبائن، صوته كان منخفضاً، ولم يقم بأحاديثه المعتادة مع أفراد كان يعرفهم منذ وقت طويل كما كان يعمل كالمعتاد، وبعد العمل ذهب إلى المنزل وجلس على الأريكة، وهذا شيء لم يكن ضمن شخصيته المعتادة وزوجته التي عادت من عملها باكراً كانت متفاجئة من

النظرة على وجهه، هل حدث له شيء سار مثل حصوله على ترقية سيكون الشعور شعوراً بالتفاؤل وليس بالإحباط.

التصغيـر/ الانخفـاض: يعود انخفاض الرغبة في التغير وان يكـون الفرد أقل مما هو عليـه، وغالبـاً ما ينكر الفـرد أن التغيير قد أثر عليه أو أخذ منه مأخذا كبيرا، وأن الأمور على ما يـرام بـأي حال من الأحوال، عندما عاد جون إلى العمل في اليوم التالي كانت الأمور الملموسة كما هـي، كان المبنى موجـود ومكتبه في المكان نفسه، تكلم مع مندوبـي المبيعات الذين كانت مكاتبهم بجانبـه، لكن قبل أن تسمح لهم الفرصـة بالتكلم عن العمل والأخبار بدأ الهاتف بالرنين، كان يوم عمـل مشغول جداً بحيـث لم يكن في ذاك الصباح وقت للتكلم علـى الإطلاق، وفي وقت الظهيرة نصـف العمال غادروا للغداء، وبقي النصف الآخر ليرد علـى الهواتف وكانت المفاجأة أن يقال أن الشركـة فـي وضع جيد وأن هنـاك مخزون كبيـر ولم يفهموا لمـاذا ستقفل الشركـة أبوابها. كانت معنويات جون محطمة وما ساعده قليلاً أن الآخرين رأوا الموقف كما رأى جون الموقف، وقد أنكروا مثـل جون أن الشركة سوف تقفل أبوابها. حوالي الساعة السابعة في ذلك المساء تلقى جون مكالمة من ممثل الشركة ولم يكن جون متفاجئاً، وهذا جزء من الحديث الذي دار بينهما:

- جون: لقد تفاجأت مثل الآخرين في الأمس، حيث إن أداء الشركة كان جيداً حتى الآن ولسنين عديدة، لم استطع أن أصدق ذلك.
- ممثـل الشركة: أنا آسف لسماع ذلك، هذه أخبـار سيئة لك (على الرغم من أن المفوض لديه العديـد مـن الناس قد تم صرفهم مـن عملهم بنفس الطريقة، استمـر المفوض بالتركيز على مشكلة جون وهو يعلم كيف صدمه الحادث).
- جـون: قـد لا يكـون الأمر بهـذا السوء وربما هنـاك فرصـة أن شخصاً ما سيشـتري الشركة وستستمر بعملها.
- ممثل الشركة: نعم سيكون هذا أفضل بكثير لك، أنا متأكد من ذلك (ويعلم المفوض أن الشركة لا تعطي أسبوعين كإشعار الموظفين دون أن تكون أكيدة، ولهذا كان المفوض غير متفائل كثيراً مثل جون، وقد لاحظ الاستنكار حيث إنه مر بتجارب كثيرة من فقدان للعمل أو أشخاص فقدوا محبيهم أو خسائر معينة، ويعلم أنه ليس الوقت المناسب لمناقشتها).
- جون: آمل أن ينجح ذلك، حيث إنها ستكون خسارة كبيرة لي إذا لم ينجح الأمر.
- ممثـل الشركة: أعلـم يا جون لقد كرست نفسـك لعملك (المأساة هذه الأزمـة واضحة بشكل كبير).

- جون: لدي 12 سنة أخرى للعمل قبل أن أتقاعد، فقط لو تتماسك الشركة مجدداً.
- ممثل الشركة: تشعر أنك بحاجة ماسة للشركة (مراعاة الشعور باليأس مهم جداً عند ممثل الشركة في هذه اللحظة).
- الشك بالذات: العديد من المشاعر المختلفة يمكن أن تحدث في هذه المرحلة ومن الشائع جداً أن يشعر الفرد بالشك بنفسه؛ حيث يشك بنفسه أنه يستطيع ويقدر أن يتحسن ويتجاوز ما يمر به ويعتمد على نفسه، ومن الشائع أيضاً أن يشعر الشخص بالإثارة حيث أنه لا يعلم ما سوف يحدث خوفاً من المستقبل حزن وغضب.
- بالنسبة لجون فإن العاطفة الرئيسية والمشاعر الخاصة به كانت الشعور بالغضب، وانه عندما أدرك أن فرص استمرار الشركة أصبحت ضئيلة جداً، وعندما وصل جون إلى المنزل في تلك الليلة اتصل بالمفوض حيث إنه يعرف المفوض منذ 15 عاماً شعر بالارتياح معه وشجعه على الاتصال معه في أي وقت:
- جون: لم تعطني الشركة فرصة بعد كل هذا التعب لهم، لم أحظى بفرصة لمعرفة ما يحصل، لم يخبروني حتى آخر لحظة، يا لهم من مجموعة تافهين، كيف أمكنهم القيام بشيء كهذا.
- ممثل الشركة: أنت غاضب جداً منهم، أستطيع أن أدرك ذلك من صوتك (جون غاضب ومع ذلك فهو يحاول أن يهدأ نفسه حتى لا يسيء لممثل الشركة).
- جون: لا أستطيع أن أفهم لماذا يفعلون ذلك، يا لهم من أغبياء، وكأنهم لا يهتمون بمن خدمهم وجعلهم أغنياء، أنا لست الوحيد بذلك، هناك الكثيرين ممن أمضوا فترة طويلة بالشركة، إنه شيء مقرف ما يقومون به.
- ممثل الشركة: أنت تشعر وكأنه تم خيانتك بعد كل ما قدمته لهم.

التحرك والتخلي (الاستسلام للواقع): كما يوضح الشكل (*14*) اعلاه يبدأ الفرد بعد ذلك بترك المشاعر مثل الغضب والإحباط والمشاعر الأخرى، و يبدأ الفرد بتقبل ما يحدث له. ويبدأ بالنظر إلى المستقبل. ومع مضي كل يوم يصبح من الواضح أن الشركة سوف تغلق أبوابها. ويبدأ جون بالتفكير بما سيحدث له لاحقاً وهو يعرف أن هناك بعض العاملين سوف يتم إبقاؤهم لغايات إغلاق الشركة، وليس هناك أخبار بأن أحداً سوف يشتري الشركة، والشركة تعطي العاملين أسبوعين إضافيين مدفوعة الأجور ولكن بدون أي حوافز أخرى، الأموال التي جمعها جون في فترة خدمته لن تتأثر بالإغلاق، وبينما هو عائد للبيت ليلة الجمعة يبدأ بالتفكير بالمستقبل، وفي المساء بدأ يراجع إعلانات عن موظفين مطلوبين في الصحف المحلية. في اليوم التالي ذهب لشراء الصحف من المدينة المجاورة ويخطط للبحث عن عمل يوم الاثنين، وفي المنزل بدأ بالتفكير فيما يستطيع عمله وما يجيده، على الرغم أن هذا حدث غير طوعي وغير متوقع إلاّ أن جون ترك غضبه ويأسه واستنكاره لإغلاق الشركة. جون لديه هواياته يمارسها من وقت لآخر وأصبحت الآن مسارات مهنية أساسية. ويفكر جون أيضاً بأعمال الكنيسة التطوعية التي قام بها سابقا لمساعدة العائلات الفقيرة، وأصبحت أعماله الخيرية للمجتمع تشكل إمكانات وظيفية.

ففي هذه المرحلة تتشكل عند الأفراد ثورة من الانفعالات والمشاعر وتتلخص في وصف الأفراد ما يجب أن تكون عليه الأمور، وقد يقدمون النصيحة للآخرين في نفس الموقف المهني، اذ تكون لديهم أفكار عما يجب أن يفعلوه في حديثهم مع أشخاص معينين في نفس المجال. وقد تكلم جون بشكل مختصر مع ممثل الشركة يوم الأحد عن بعض الأعمال الخيرية للكنيسة.

- جون: الأمور تتحسن حالياً ولدي عدد من الأفكار أخطط لدراستها هذا الأسبوع سآخذ يوماً إجازة، وأتحدث لبعض الأصدقاء القدامى، لدي أفكار عن فتح كراج لسيارات أو العمل كمندوب مبيعات لقطع الغيار ولكني لم أتكلم مع أي أحد إلى الآن.
- ممثل الشركة: جميل أن أسمع منك هذا التفاؤل يا جون (من المريح أن يسمع أن جون تجاوز محنته بما يتعلق بإغلاق الشركة؛ بعض الناس يبقون في حالة الاستنكار والغضب من الشركة لأسابيع ولكن جون وجد مجدداً الثقة بنفسه، قد تتلاشى ولكنها على جميع الأحوال بداية).
- جون: آمل ذلك وأتمنى أن أجد شيئاً ما، لقد مرت فترة طويلة منذ أن فكرت بأنني سأفعل شيئاً كذلك وأعتقد أنني لم أفكر يوماً ما بأنني سأكون في مثل هذا الموقف، عندما أفكر بمسؤوليات جديدة لا أجدها سيئة لهذا الحد.
- ممثل الشركة: من الجيد أن أسمع منك ذلك الذي يتعلق بتذكيرك بمسؤوليات جديدة، ومن الجيد أن أرى هذا الأفق لديك، (يعطي التشجيع لاستكشاف نشاطات جديدة تساعد جون

للمضي في بحثه ليس فقط عن عمل ولكن أيضاً عن تفكيره الخاص).

البحث عن الوسائل: في مرحلة البحث عن الوسائل يبحث الفرد عن فهم كيفية اختلاف الأحداث، وبسبب اختلاف عملية الإدراك يحاول الناس من خلالها ليس فقط فهم مشاعر الآخرين، ولكن أيضاً فهم مشاعرهم. بعد أن أنهى عمله لدى الشركة وأمضى أسبوعاً في البحث عن عمل؛ فإن جون مشغول بمتابعة أيّة دلائل للأعمال التي يبحث عنها حيث إنه اتصل مع عدد من المزودين ومصنعين قطع الغيار (الخاصة بالسيارات) لغايات العمل، وبدأ بالبحث عن إمكانية فتح محطة وقود أو كراج لتصليح السيارات.

بما أنه تعلم الكثير عن هذا الخيار فقد شعر بأنه لم يكن لديه الخبرة الكافية أو رأس المال، وحتى أنه لم يكن جاهزاً للعمل في كراج شخص آخر.

هذا جعله يشعر بأنه سار خطوة إلى الوراء ليس فقط مادياً، أنه أرتاح أكثر باستعمال المهارات التي اكتسبها في سنواته الـ23 كخبرة كمندوب مبيعات لقطع غيار الدراجات الهوائية، وأيضاً أعاد جون النظر بميوله وقدراته وقيمه، وهذا الشيء لم يقم به منذ سنوات عديدة، وعندما يقوم بذلك فهو يرى أن خسارته لعمله هو تحدي وفرصة ليحسن نفسه. وان فهمه لأسباب انهيار الشركة اتضح أكثر. ليس فقط لديه معلومات أكثر عن الوضع المالي لشركة، ولكن أيضاً قادر على أن يكون عنصر فعّال بشكل أكبر بنظرته للأمور التي حدثت في الأسابيع الثلاثة الأخيرة.

الاستدخال/ التغير الداخلي: المرحلة الأخيرة للتعامل مع التنقلات هي التغير الداخلي، وتفرض تغيير في كل من القيم ونمط الحياة. قد يكون الفرد قد طوّر مهارات جديدة لتأقلم، وعاطفياً قد يكون مر بعدة تجارب تم دمجها واستدخالها وتقبلها، نتيجة المرور بعدة أزمات صعبة.

بعد ثلاث أشهر بعد صرفه عن العمل، اتصل جون بممثل الشركة ليخبره بالتطورات التي قام بها:

- جون: تطلب الأمر شهران لكنني حصلت على العمل الذي اعتقد أنه سيكون احسن (تطور) وخطوة للإمام لي، لقد بدأت العمل الأسبوع الماضي بالعمل لدى شركة كبيرة لقطع غيار السيارات، عملي سيكون في المبيعات كالسابق وأيضاً إدارة بعض الموظفين، هذا الشيء قمت به. ولكن يشكل ما حدث معي بعملي القديم الشعور بعدم الامان، لكن أنا أريد هذه الفرصة الآن والأشياء الجيدة.
- ممثل الشركة: يبدو أن ما أسمعه منك عن هذه الأشياء الجيدة رائع.

- جـون: لقد كانت أشهـر صعبة حيث إن الشهر الثاني الذي مضـى وأنا بدون عمل كان محبطاً بشـكل كبير. لقد بدأت أفقد ثقتي بنفسـي وقدرتي في الحصول على عمل، وكنت أتساءل من سيوظـف عجـوز مثلي، ولكني تابعت بالبحث حتى في الأوقات التي لا تشجع على ذلك، وكانت زوجتي حقاً نعم المساندة ونعم المشجع.

- ممثل الشركة: الصعود والهبوط يبدو قاسياً جداً (يبدو جون مختلفاً كثيراً. الخوف والغضب والتوتر اختفيا من صوته ويبدو أنه كان محظوظاً لحله هذه الأزمة).

- جـون: بعض الأيـام أكون حقاً مهتماً بشأن إمكانياتي وأياماً أخـرى لا أكون. لكنني كنت قادراً علـى التفكـير فيمـا إذا كنت أقدر عليـه وفيما لا أقـدر عليه. لقد حلمت بامتـلاك مشروعي الخاص، ولكنـه تطلب مني بعض الوقت لأدرك أنني لا استطيـع القيام بذلك مادياً، وربما لم أكن حقاً أمتلك الطاقة التي اعتقد أنني بحاجة لها.

- ممثـل الشركـة: لقد قمت حقاً بالكثـير من التفكير بنفسـك وبالمستقبـل (ان بحث جون عن الوسائل لم يكن سهلاً ولم يدفعه خطوة للأمام. لقد كان مليء بالعقبات والبدايات).

- جون: لقد كان ذلك قاسياً ولكن عندما أفكر بما أصبحت عليه الآن، وبما كنت عليه قبل ثلاثة أشهـر، أجـد أننـي أفضل بكثير الآن وأشعر أننـي أكثر ثقة بنفسـي، وإذا حصل لي ما حصل مجـدداً فسيكون أسهل في المـرة القادمة، الأشياء التي كنت أخاف منهـا سابقاً مثل فقداني لعملـي وإيجاد عمـل جديد قد لا تخيفني بمثل ذلك القـدر الآن، واعتقد أني أعرف أكثر عما يجب وما يمكن أن أفعله أكثر من السابق.

- ممثل الشركة: تبدو رائعاً (سمع جون وهو يتحدث بهذه الطريقة أدى إلى شعور جيد جداً لقد نقل جون هذا التغير إلى حياته، ونتيجة لذلك فأنه يشعر بشكل أفضل تجاه نفسه عما شعر به سابقاً بسبب هذه الأزمة؛ لقد تجاوز مخاوفه وشكوكه إلى حلول ممتازة لهذه النقلة).

ليسـ كل الأزمات تتبع نمـوذج هوبسون وأدم (*Hopson and Adams ,1977*) ذو السبع مراحل مثلما اتبعها هذا المثال، حالة جون قدمت تلخيص لتتابع المراحل لعدد من المواقف مع الناس. كما سيتم توضيحها في الأمثلة في الأقسام التالية مع أنها لا تتناسب مع هذا النموذج بشكل تام.

أنـه مـن الواضح أن ليس الجميع قادراً على حل أزمة العمـل بإيجاد عمل أفضل، بعض الناس يواجه أزمة العمل بأن يصبحوا جسدياً مرضى، وقد يقوم احدهم بالانتحار، او إيجاد عمل مؤقت أو لا يجد عمل على الإطلاق. الا ان ميزة نموذج هوبسون وأدم أن المرشدين لديهم فكرة عما يتوقعوه مثـلاً فـي المرحلة الثانية؛ اذ ينكـر الفرد أن عمله مهم، نموذج أدم وهوبسـون مفيد في أن يتقبل

المرشـدون ذلـك بدون أن يصدقـوا أن تصريحات الفرد ستكون صادقة لفـترة طويلة من الزمن. ويتقبـل المرشدون الإنكار كمرحلة (مفهوم)، إذا لم تتناسـب حالة الفرد مع نموذج هوبسون وأدم فليـس هناك دواعي لمحاولـة إخضاعها لذلك، الأزمات المتعلقة بالعمـل والتي ترتبط بشكل خاص بالنساء وبالعادات والتقاليد والتي سيتم شرحها فـي القسم الثاني لا تتناسب مع هذا النموذج.

أزمات العمل التي تؤثر على النساء: هناك ثلاثة أنواع عامة من الأزمات التي تؤثر فـي النساء أكثر مـن الرجال. النساء أكثر عرضـة للتعرض لتمييز لاتخاذ قـرارات تخص تربية الأطفـال، ومواضيع الأسرة، ومواجهة الاعتداءات الجنسية. التمييز يكون غالباً غير متوقع أو غير طوعي، ويكون تأثيره أكثر. ويوضح المثال لاحقاً تفسيرا لذلك.

النقـلات داخـل وخـارج نطـاق العمل أو مـن العمـل الجزئي إلى العمـل الكلي: هـي قرارات تتخذهـا العديـد من النساء فـي أوقات مـن حياتهن، وتأخذ بعين الاعتبـار الأطفال والأسرة، فقد كان لباردويـك آراء بتربيـة الأطفـال والأسرة بمراحل مختلفة في حياة المـرأة، مثل هذه النقلات تميـل لكونهـا متوقعة وطوعيـة ولكنها ليست دائمـاً هي القضيـة الأساس، وبغض النظر عن نوع التحرشـات الجنسية والمرور بكل من المعاناة الشخصية والأزمات المهنية والتي يمكن أن تؤدي إلى تجربـة مريـرة. وصف بيتس وفتز جيرلـد *Betz and Fitzgerald ،1987*) وفيتز جيرالد وأور ميرود (*Fitzgerald and Ormerod، 1993*) بعمـق الأبحـاث عن التمييز بسبـب تربية الأطفال في نطاق العمل والتحرشات الجنسية، والعلاقة بين الأسرة والعمل وتأثير التحرشات الجنسية سيتم وصفها من خلال نظرية هوبسون وأدم (*Hopson and Adams ، 1977*).

الدخـول والخروج المؤقـت من نطاق العمل: قـد تتبع النساء أنماطـاً عديدة في الدخـول والخـروج بنطاق العمل؛ فالعديـد من النسـاء قد يكون ترك العمـل عليهن سهلا نوعاً ما، وبعضهـن قد يشـارك فـي برامج لترك العمـل تسمح لهن بالعودة لعملهن، ومـن ناحية أخرى فإن آخريـات اللاتي تبقين خارج العمـل لفترة طويلة، قد يضطرن إلى الدخـول فـي عملية البحث عن وظيفـة واختباراتها، وللبعض فـإن الوظيفة التي كانت مرضية وتركتها قـد تم تعيين اناس أخرين فيها، إدارة كل من الحياة الزوجية والعمل قد يعني تقليص العلاقات الاجتماعية، وزيادة التنظيم، وإهمـال المنزل ونشاطـات أخرى. لذا فإن تطوير أعمال مرنة تسمح بأعمال الدوام الجزئي وتبقى وقـت للمنزل هو الافضل، ويؤكد مودجن وفوستـير (*Morgan and Foster 1999*) على دور العملية المعقـدة لإعادة دخول المرأة لنطاق العمل والتعامل مـع القوانين والتمييز العنصري بين الجنسين، عنـد استشارة النساء فإن استخـدام الوسائل المساعدة لفحص الحواجـز الخاصة بدخول المرأة للمهـن قد يكون مفيدا، وذكـر ماكريتر وتورس ورشيـد *Mcwhirter، Torred and Rasheed 1998*

انــه كلما تطـورت سياسات التأقلم كلما قلـت احتمالية اختبار عدد أقل مـن المراحل الموجودة فـي نمــوذج هوبســون وأدم 1977، ومــع ذلك بالنسبة لبعضـ النسـاء الدخول أو إعــادة الدخول لنطاق العمـل قد يكون مؤلمــاً، وبشكل خاص إذا كان إعــادة الدخول بعد الطلاق أو مــوت الزوج؛ فستجد المــرأة نفسها بشكل غير مألوف وغير مريح مع مسؤوليات شخصية لاعادة دخولها وبقائها وكذلك بقاء عائلتها، وأن قرار العودة للمدرسة قد يسبب مشكلة مع احتمال زيادة الدخل في المستقبل، قد تصبـح المدرســة عبئاً مالياً، بالنسبة للنساء اللواتي يدخلن عمـل جديد، او تدريب جديد، ان أمر العــودة للمدرســة يعني العودة لمرحلــة التوسع، عند التحدث إلى امرأة التــي تعود لنطاق العمل قد يقــرر المرشدون أنه يجب التغيير أولاً في التقديــر الشخصي خلال عملية النقل. مثلاً ماري كانت معلمــة فــي مدرسة ابتدائيــة لسبع سنوات، ولكنها قــررت أن تعتني بعائلتها وتبقــى في المنزل مع طفليها لمدة ست سنوات. وعندما أصبح طفليها في عمر أربع وست سنوات قررت العودة للمدرسة، اتصلــت مع مدير المدرســة التــي عملت فيها، وقامــت بإعداد الترتيبات اللازمــة لتعاود للتدريس فيهــا فــي شهر أيلول، وحيث أنها كانت مسرورة بالعمــل قامت بإعداد الترتيبات لأولادها للذهاب للمدرسة ولحضور البرنامج بعد المدرسة.

رشــا: مثــال اخر من ناحية أخرى عملــت مدرّسة لست سنوات وبعــد عشرين سنة من الزواج مــات زوجها فجأة تــاركاً وراءه القليل من المصادر المالية، وولدان فــي الثانوية والآخر في الكلية، وانها كرهت التدريس ولم يكن لديها أي خطط للعودة للعمل، وهنا أصبح لديها أزمتان موت زوجها ومتطلبات العودة للعمل. فترة التوقف التام/ التثبت لدى رشا (الشلل أو الصدمة) استمرت لأربع أسابيــع مصدومة بسبــب الموت المفاجئ لزوجها، ولم تمر بفترة مــن الاستنكار ومع ذلك أصبحت محبطة ولم تجد سبباً للحياة، ساعدها أقرباؤها مع أطفالها، ولكن بعضهم لم يكن صبورا، وأخيراً تركت رشا حزنها وبدأت بالتخطيط لأولادها، وقامت ببعض المحاولات للحصول على عمل، وأخيراً ثبتــت بعمــل بأن تكون امينــة صندوق في محــل تجاري، ومن هــذه النقطة لم يكـن لديها الطاقة لاستغــلال قدراتها وقيمها، وبعد سنة بدأت ترتــاد عند مرشدين مهنيين ليساعدوها على أن تقرر ماذا تريد أن تفعل، وبعد ذلك بسنة ونصف من موت زوجها كانت تتحرك إلى الأمام والخلف بين مرحلتين الترك (التخلي) والاختبار، وأخيراً بدأت بالبحث عمّا قد يكون مناسباً لها.

هذان المثالان يلخصان المدى الكبير لردات الفعل عند النساء عند إعادة الدخول للعمل.

التحرش الجنســي: عندما يحدث التحرش الجنسي وبالاعتماد على طبيعته قد يكون غير متوقع وأزمة غير طوعية، وقد يهدد عمل الشخص وصحته الجسمية، فالتحرش الجنسي هو شكل مــن أشكال التمييز الجنسي والتهديد الجنسي والحواجز الجنسيــة، النكات والتعليقات الجنسية

واللمس الذي تتعرض له من شخص تقوم بعملها معه. ذكر ولس (*Welsh، 1999*) ان النكات الجنسية تعد تحرشاً، هناك خمس مستويات للتحرش، والتي أعتمد عليها فيتزجيرلد وشولمان *1985* في بناء وتطوير استبيان التجارب الجنسية بإدراج هذه المستويات. وذلك لتعريف الفرق بين أنواع التحرشات الجنسية التي يمكن أن تتعرض لها النساء (*Palud، Defour، Attah and 1999 Betts*).

<u>المستوى الأول</u>: التحرش الجنسي (ذكر وأنثى) يعود ذلك إلى عدد من التلميحات أو التصرفات الخالية من اللمس، الأمثلة: قد تتضمن أن يتم إخبارها بقصص إيحائية أو أن تستمع إلى تلميحات جنسية بذيئة.

<u>المستوى الثاني</u>: التصرفات المغرية (بذيئة) وتشمل هنا على مبادرات جنسية غير سليمة، قد يقوم فرد بمناقشة الحياة الجنسية للمرأة أو يعبر عن اهتمامه بها.

<u>المستوى الثالث</u>: الحواجز الجنسية، وهذا يعود على طلب نشاطات جنسية كمقابل نوع من المكافئات يتم عرضها من قبل المسؤولين، وقد يكون العائد درجة أعلى أو زيادة في الراتب.

<u>المستوى الرابع</u>: التصرفات الجنسية القصرية، وهذا عكس المستوى السابق حيث أنه يغصب الفرد على الفعل الجنسي بالتهديد أو العقاب، مثلاً إذا طلب من المرأة ذلك إذا لم تستجب لهذا التصرف الجنسي سترسب في الفصل أو تطرد من العمل، وبشكل عام كله تهديد لمستقبل المرأة.

<u>المستوى الخامس</u>: الاعتداء الجنسي، مثل هذا التصرف يشتمل محاولة اللمس والمسك والتقبيل.

هذه التعريفات تزودنا بطريقة مفيدة لرؤية الطرق المختلفة التي يمارسها الأفراد للاعتداء الجنسي الذكور والإناث، وعادة يميل كل من الذكور والاناث إلى لوم الضحية للاعتداء الجنسي ويتفق كل من الرجال والنساء على أن هذا التصرف تحرش. الا أنهم احيانا لا يحددون هل هو تحرش بشكل رومانسي أو اعتدائي.

وعند فحص رد فعل الموظفين اتجاه التحرش الجنسي لم تكن استجابة النساء والرجال مختلفة في تعريف التحرش الجنسي، ولكن النساء كانت أكثر ميلاً على إشراك الطرفين في تحمل المسؤولية؛ وان كيفية تصرف النساء الذي يتسم بالود يفهمه الرجال على أنه يمكنه التحرش الجنسي؛ لذا بعض أنواع التحرش يمكن أن يكون سببه الرئيس عدم الفهم الصحيح للنساء (*Stockdale ،1993*). ووجد برويز وستولر ولافيتا (*Pryor، Lavite and Stoller ،1993*) أن الرجال الذين يميلون بتصرفاتهم إلى التحرش الجنسي في نطاق العمل يكونون على الأغلب قد

ربطوا ما بين التصرفات الجنسية وبعض التصرفات الاجتماعية لطرف الاخر.

انــه من خــلال التعريفات المختلفة لتحرشـن، ومن خلال التتابع لتحرشـن الجنسي، من صعب تحديـد حادثـة التحرش الجنسي؛ ومن هــو الأكثر تعرضاً للتحرش. ذكـر فيتزجيرالد وأورميدور (Fitzgerald and Ormerod, 1993) أن التحرش الجنسي نادراً ما يتم الإبلاغ عنه من قبل الرجال باستثنـاء المستـوى الأخير مــن التحرش، والتعرضـ للتحرش الجنسي من نفس الجنس هي غير شائعة أيضاً، والنساء اللاتي تعرضن للتحرش الجنسي يتم تصنيفهن وفق تحرش الجنسي، بغض النظـر عن عمر النسـاء فإنهن يترددن في التبليغ عــن التحرش، والنسـاء العازبات يبلغن أكثر من المتزوجات وقليل من المعلومات تتوفر لاختلاف حوادث التحرش بالنساء.

مجموعــة مــن الدراسات قــد اختـبرت الاختلاف في حـوادث التحرشـ الجنسـي في عدة مجموعــات، وفــي عيّنة من النساء المحاميات 66% منهم يعملــن في العمل الخاص المستقل و50% في القطاع الخاص قمن بالإبلاغ عن تحرشات جنسية خلال عامين فيتزجيرالد (1987) ذكر أن النســاء اللاتــي يعملن بالتجارة ويلبسن اللون الأزرق قمن بالإبــلاغ بشكل أكبر عن التحرشات من السكرتيرات والمحاميات والمحاسبات.

كيــف تكون ردة ضحايـا التحرش الجنسي لهـذا الحادث؟ ولخص فتزجيرالـد رد الفعل في مجالــين رئيسين: داخلي سياسات التعامل الداخلي تشمل ما لاحظه هوبسون وأدم مثل الانخفاض بتصرفــات أو إنــكار مقدار الإهانة المتسببة، سياسات داخلية أخـرى هي التأقلم مع هذا التحرش واختـلاق عـذر للمسبب مثل أنه لم يقصــد ذلك، أو تحمل المسؤولية مثـل أن يقال لم يكن يجب أن ارتـدي هذه الملابس. وخارجي؛ مركزة على السياســات الخارجية وتشمل تجنب الشخص المسبب ويمكــن أن تشتمل أيضاً مواجهة الشخص المسبب وإخباره أن تصرفه مكروه. وذكر يورد وانيكورد (Yord and Inekword, 1990) أن نصــف العينــة المتعلقة بإطفائيــين استجابوا للتحرش الجنسي بشــكل شرس شفــوي، والنظر غير البريء، والقليـل استجاب بشكل جسمي مثـل أن يدفع المسبب باتجـاه الحائـط، التصرفـات الخارجية الأخرى تشمــل الحصول على دعم مــن مؤسسة مثل من مشرف؛ للحصول على دعم اجتماعي في مثل هذه الأحداث التي تميل للتأثير على الأعمال الأخرى للضحايا وتشتمل على العلاقة مع المسؤولين والزملاء في العمل.

التحرشـ الجنسـي: ينتج عنه مجموعــه اعراض او نتائــج، وقد وصف كل مــن جوتك ولوس Gutek& Loss اربعــة مراحـل تمــر بها المــرأة نتيجة للتحرشـ الجنسي، والذي يؤثـر سلبيا في علاقتها مع الاخرين أويظهر عليها اعراض ما بعد الصدمه او امراض نفسيه:

- الارتبــاك ولــوم النفس Confusion and self–blame: تلوم نفسهــا بسبب تعرضها للتحرش او

تحمل نفسها المسؤلية بسبب تعرضها للتحرش.

- الخـوف والقلق *Fear and anxiety*: قد تشعر المرأة بالخوف من قياده السياره او حتى الاجابه على الهاتف.
- الاكتئاب والغضب *Depression and anger*
- خيبــة امل وتخبط او عدم وضــوح الرؤيه *Disillusionment* عدم قدره على طلب المساعده من اناس مختصين او رفع قضيه على الشخص الذي تحرش بها.

مثـال روبيرتا هي محاميــة في الثلاثين من عمرها من عائلـة بورتريكية فقيرة فـي نيويورك؛ شقــت طريقهــا فـي الكلية مــن خلال منحــة، وتخصصت فـي الأمــور الغربية وكانــت سعيدة فـي تدريبهــا وتتطلع للتقدم للأمام فــي الشركة التي انضمت إليها بعد ســت أشهر. وكانت تعمل لدى مؤسســة قانونية صغيرة لمدة ثلاث سنوات بعد التخرج، وقد عرض عليها زيادة فـي الراتب بالعمل لــدى مؤسسة جديــدة، وفـي أحد الأيــام أرادت أن تتناول قلم رصاص وقع علــى الأرض وتصادف وجــود مسؤول قسم القانون لديها، وفـي هذه اللحظة تحرشـن بها حيث لمس مؤخرتها وصدمت بما حصــل واستمرت بعملهــا وازداد غضبها يوماً بعد يوم، وعندما أرادت أن تغادر أحد الأيام قال لها مسؤولهــا (دعينــي أساعدك في ارتداء معطفك) وقبل أن يكون لديهــا الفرصة لترد ليقوم بذلك فقــد لمــس صدرها، تقول له بــبرودة لا تفعل وأبعد يديك فــيرد عليها لا تتذمــري لم أقصد شيئا، يصافحهــا ويغادر، تذهب هي لشقتها وتتصل بأحد الأصدقــاء وهو ضابط ارتباط بالجامعة التي تقوم بمشروع التخرج فيها:

- المحاميــة: لا أصدق ما حدث اليــوم يجب أن أكلمك بخصوص ذلــك، رئيسي الذي بالكاد قال لي شيء منذ بداية عملي لمسني مرتين اليوم على مؤخرتي وصدري، هل تصدق ذلك بعد ذلك يقول التافه الغبي لا تتذمري، من يعتقد نفسه.
- الصديق: يا له من شيء مريع وأكيد شيء مؤلم.
- المحامية: لم أقبل أبداً بحصول ذلك من يعتقد نفسه ليفعل ذلك.
- الصديق: لم أرك من قبل غاضبة هكذا لا بد أنه أمر مريع.

فــي نهايــة ال 45 دقيقة من المحادثة تقول روبيرتا أعرف أنه يجب أن أفعل شيئاً، هل أستطيع التحــدث إليك الليلة (ولاحقاً تلــك الليلة يتحدثان عن كيفية مواجهة المســؤول والذي يتكلم أيضاً فــي دائــرة قانونية، وكيف يتابع ذلك وتترك لنفسها العنان فــي رد الفعل على الموقف حتى تتمكن

مــن التصرف، وبشــكل مثالي ستتمكن بهــذه الطريقة من معاقبــة المســؤول، وسيختفي مثل هذا التصرف، ومع ذلك هناك إمكانية أن تخسر عملها في هذه المؤسسة).

الأزمــات المهنية المؤثرة على الاتجاهــات التقليدية عند الناس: العنصرية هي مشكلة رئيسية للكثير من المجموعات الفردية في العمل، ويواجه الفرد العنصرية بشكل خاص عندمــا يكون في مرحلــة التأسيس (البداية) ويكون عمله مهماً وتقييمــه لنفسه كذلك، ممكن أن تصبــح العنصرية مدمرة، تأخذ العنصرية عدة أشــكال، سماع زبون في قسم المبيعات يقول (يا زنجــي) لزبون آخر حتى لو لم يكن بعينــه مباشرة، ولكنها قد تعد أزمة، ويعتمد ذلك على الموقف والمشرف ومواقف أخرى عديدة.

مواضيع ارشاديه: هناك مواضيع أساسية يواجهها المرشدون عند التعامل مع أحد الأفراد الــذي عنده أزمــة مهنية أو نقلة نوعية في عملــه، يركز المرشد اولا على النقــلات السابقة للفرد، ثــم عندمــا يكون الشخص المرشــد مثلا نفسه في أزمــة، ويجب أن يتذكر المرشــد أن كل شخص يمــر بأزمــة مختلفة عن غيره، وتختلف الأزمات التي يمر بها المرشــدون عن الأزمات التي يمر بها الأفراد العاديون. وبما يخص بالمرشدين انفسهم، فهو يتعامل مع ردة فعل المرشدين عندما يكونون أنفسهــم في أزمة، فالمرشد الذي عنده مشكلة طلاق أو فقدان عمل قد يكون تفكيره أقل بقليل من الذي ليس عنده هذه المشكلة.

أن الأزمــات المهنية والتنقلات خلال العمل تميل إلى أن تكون صعبة التعامل معها عندما تكون غير متوقعة وغير طوعية، وعند حدوثها في جو عمل يكون على درجة عالية من الضبط والصمت، فالنتائــج تكــون مؤلمة ومحطمــة للشخص. ويمر النســاء والأشخاص من ثقافــات مختلفة بتجربة التمييــز العنصري كنــوع من الأزمات التي يمر بهــا الراشدون. وكذلك قد تواجــه النساء مواقف صعبــة عند الدخول والخــروج لنطاق العمل بسبب أمــور تتعلق بتربية الأطفــال، وكذلك التحرش الجنســي المدمــر لتطور وظيفــة المرأة، ويمكــن أن يمر المرشــدون أنفسهم أيضــاً بالمشكلات التي يساعدون الأفراد على تجاوزها.



نظرية
التعلم الاجتماعي المعرفي



النظرية المعرفية والتعلم الاجتماعي
Social Learning and Cognitive Theory

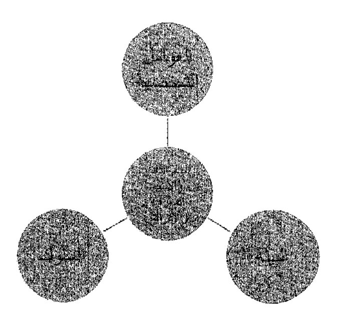
احتلت دراسة التعلم عند الإنسان جزءاً كبيراً من البحوث النظرية والتجريبية في علم النفس التربوي، ويعد البرت باندورا *Albert Bandura* الذي ولد في كندا عام *1925*، ويعمل حاليا استاذ العلوم الاجتماعية في علم النفس في جامعة ستانفورد*Stanford University* صاحب هذه النظرية. وقام باندورا منذ عام *1969* بجمع البحوث التي تدعم التعلم الاجتماعي ومراجعتها. ووجد ان السلوك الإنساني يعتمد على نظريتي التعزيز والتعلم بالملاحظة. ويعتقد باندورا بأن شخصية الفرد تنمو من خلال خبرات التعلم اكثر من الوراثة او الغرائز. وعرف باندورا (*Bandura، 1986*) دور السلوك في التعلم وأكد على اهمية التعلم بالملاحظة. وذكر اهمية الأفكار والتصورات في الوظائف النفسية. وارجع السلوك الى تفاعل الفرد مع البيئة والعوامل الشخصية (الذاكرة والمعتقدات والإدراك والإدراك الشخصي والسلوك الفعلي)، وأنها نظام تفاعل ثلاثي متبادل، وفي هذا النظام فإن كل عامل من العوامل الثلاثة يؤثر في العاملين الآخرين وأن تنظيم العوامل الثلاثة هو نظام ذاتي للأبنية المعرفية التي تحدد السلوك عند الفرد. فالاستيعاب يقرر سلوك الفرد. ولكن كيفية تنظيم الفرد لسلوكه يعتمد على نظرته في كيفية التعامل مع صعوبات الحياة وارتباطه بفاعلية الذات*Efficacy Self*.

وهناك نظريتين مهمتين في النمو المهني اعتمدتا على نظرة باندورا. نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية المهنية واللتان تؤكدان الاعتماد على نظرية فاعلية الذات.

نظرية التعلم الاجتماعي لكرومبلتز
Krumboltz's Social Learning Theory

طور جون كرومبلتز وزملائه نظرية التعلم الاجتماعي المهني في كيفية اتخاذ القرار المهني، والتي تؤكد على اهمية السلوك او رد الفعل والإدراك (المعرفة والتفكير) في اتخاذ القرارات. وهذه النظرية تختلف عن النظريات الأخرى لأنها تركز على تعليم المسترشد اساليب اتخاذ القرار التي تساعده في إتباع أساليب فعالة في الاختيار المهني من بدائل مهنية، والتعامل مع الأحداث غير المتوقعة. وتركز النظرية على مساعدة المرشد في تفسير القضايا، ويؤكد الإطار العام لهذه النظرية على العوامل الوراثية، والظروف البيئية، وخبرة التعلم ومهارات تحقيق المهام. ومهارات الإرشاد السلوكي مثل التعزيز والنمذجة، والتي تعد ادوات مهمة لتحديد وتصحيح المعتقدات المعيقة في عملية اتخاذ القرار، ويمكن لكل من المرشد والمسترشد استخدام مهارات النظرية المعرفية السلوكية في التعامل مع قضايا تتعلق بالمهن ومواجهة المواقف غير المتوقعة.

وتحاول نظرية كرومبلتز الإجابة عن عدد من الأسئلة، مثل لماذا يختار الفرد تخصصاً دون آخر او كلية دون أخرى؟ ويتم ذلك من خلال تفحص اربعة عوامل أساسية: العامل الوراثي، والظروف البيئية، وخبرات التعلم، ومهارات تحقيق المهتم. وكل عامل من هذه العوامل يلعب دورا مهما في الاختيار النهائي من بدائل عدة محددة، والشكل(15) الآتي يوضح عوامل عملية التعلم الاجتماعي اي التي توضح التفاعل الثلاثي التبادلي وظهور دور الذات والابنية المعرفية والادراك المحرك للتفاعل المتبادل الثلاثي.



الشكل (15): عوامل عملية التعلم الاجتماعي في التفاعل التبادلي الثلاثي

اذ يوضح الشكل طريقة تفاعل العوامل مع بعضها البعض. ومع ان نظريات النمو المهني تركز على القدرات الموروثة وأحداث البيئة، إلا انها لا تؤكد على اهمية الخبرات المتعلمة ومهارات تحقيق المهام كما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي وفيما يلي وصفٌ لهذه العوامل في اتخاذ القرار.

1 - العامل الوراثي: *Genetic Endowment* يشير العامل الوراثي الى الجوانب التي يرثها الفرد، اي الجوانب الفطرية غير المتعلمة. وتتضمن الشكل الخارجي، مثل الطول ولون الشعر والبشرة، والاستعدادات الجسمية مثل القابلية للمرض والصفات الأخرى. بالإضافة الى ان بعض الأفراد يولدون بقدرات خاصة مثل الفن او الموسيقى والكتابة والرياضة وما شابه ذلك. وقد تصبح موهبة مميزة لصاحبها. عموما كلما ارتفع مستوى القدرات الفطرية لدى الفرد كلما استجاب للتعلم والتدريب. مثلا، ان فرداً بقدرات موسيقية قليلة وعيوب في الصوت، لا يتجاوب بطريقة جيدة لتعلم الموسيقى مهما تدرب عليها، وقد يتقدم لكنه لا يصبح موسيقاراً ماهراً. ان قضية مقدار القدرة التي يرثها الفرد وكيف يتعلم مسألة ليست سهلة. وأن نظرية التعلم الاجتماعي لا تتعامل مع هذه القضية مباشرة، الا انها تركز على تعليم وتحسين المهارات والقدرات عندما يكون الوقت مناسبا. وأنها ذات اهمية في عملية اتخاذ القرار.

2 - ظروف وأحداث بيئية: *Environmental Condition and Events*، هناك عوامل بيئية عدة تؤثر في الفرد بدرجة جوهرية وتؤثر في اختيار المهنة، وهي عموما خارجية، وتشمل اعتبارات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية. بالاضافة الى عوامل بيئية مثل الطقس والعيش في بيئة ملوثة او عوامل بيئية جغرافية مثل الكوارث والزلازل ودرجة الحرارة الباردة او الحارة جدا، ويصف مايكل وكرومبلتز *Michel & Krumboltz 1996*، عدة ظروف وأحداث اجتماعية وتربوية ومهنية تؤثر في الفرد في اتخاذ القرار المهني، منها ما هو مخطط له وآخر غير مخطط ولكنها خارج ارادة الفرد.

3 - عوامل اجتماعية: *Social Factors* تمثل العوامل الاجتماعية التغيرات التي تحدث في المجتمع وتؤثر كثيرا في توفير الاختيارات المهنية، مثل التقدم التكنولوجي وتحسن الطب والتغيير في المواصلات مثل زيادة سرعة السيارات والطائرات، والتي تخلق فرص عمل جديدة، كما أن الاتصالات واستخدام الحاسوب في عملية المعلومات في حقول مختلفة أثر بالغ في سوق العمل، كما إن إساءة استخدام التكنولوجيا ونفاياتها يؤدى الى وظائف جديدة مهمة في الهندسة البيئية وإدارة المخلفات، وأن استخدام المصادر الطبيعية مثل النفط الذي يتطلب اساليب جديدة للبحث عنه واستخراجه وتصنيعه. وتؤثر النظم الاجتماعية مثل نظام الضمان الاجتماعي، وبرامج شؤون الجيش وبرامج الرعاية الاجتماعية في حاجة سوق العمل من قوة عاملة. وهي تؤثر على الوضع

المـالي والبحث عـن وظائف، وهي ايضـا تتطلب فريـق لإدارة العمل، وهذا كله يخلـق فرص عمل جديدة. كما ان المجتمعات تختلف بحاجتها الى المهن؛ فالسهول تتطلب اصحاب مزارع ومزارعين، بينمـا المـدن تتطلب تجار ورجال مبيعـات، والمصانع تتطلـب مهندسين وعمـال حرفيين، وتحتاج المستشفيات إلى اطباء وعاملين بالمهن الطبية المساندة.

4- التسهيـلات التربويـة: *Educational Conditions*، يؤثـر توفير فرص التعليم في العوامل الشخصية والاجتماعية للأفراد والمجتمعات، مثل الدرجة التي يقدر بها الآباء قيمة التعليم العالي وقدرتهـم علـى المساعدة المالية، أو نظـام المدرسة الذي التحق به الطالـب، أو المعلمين أو مصادر التعليم التي يوفرها النظام التعليمي، وهي تعمل على تطوير ميول الفرد وقدراته وقد تسبب احباط له. كما أن تنوع وتفاوت فرص التعليم الجامعي او المدارس التقنية او المدارس العسكرية والتلمذة، وتوفـر المساعـدات المالية في هذه المؤسسـات عوامل مؤثرة؛ الا انها تتوقف علـى قدرة الفرد في تحقيق متطلبات الالتحاق في مهنة من عدة مهن.

5- ظـروف العمـل: *Occupational Condition*، هنـاك عـدد مـن العوامـل التـي تؤثـر فـي الوظائـف وسوق العمل التي لا يملك الفـرد فرصاً لتحديدها، وأهمها فرص العمل الموسمية التي تتأثـر بالعوامـل الجغرافية مثـل قطع ونقل الخشب وصيـد السمك. أو التي تتأثـر بتغير الظروف الاقتصاديـة، ومتطلبـات التعليم او الدراسة وأن بعض المهن تتطلب شهادات، أو ترخيص أو درجة كليـة متوسطة او تدريب آخر. كمـا أن الراتب والقيم الثقافية والمكانـة الوظيفة والعرض والطلب مؤثرة في الاختيار المهني، ايضا قوانين العمل ونظم النقابات تحدد عدد الأشخاص في كل مهنة، ومتطلبات السلامة لمهن محددة لها دور في الاختيار المهني.

6- خـبرات التعلـم: *Learning Experiences*، يكون لدى الفرد ملايين الخـبرات السابقة التي تؤثـر فـي اتخاذه قرار مهنـي، وهو يتعرض مئات المرات خلال اليوم فـي البيت والشارع والمدرسة لاتخاذ قرار، ويستجيب لبعض المعلومات ويشعر بالراحة لها، او يشعر بالتشويش والارتباك او عدم التشجيـع وهكـذا. لذلك فإن الخـبرات التعليمية تختلف من فرد لآخر. وهنـاك نوعين من انماط خبرات التعلم الأساسيين؛ الأول، خبرات التدريس الآنية المباشرة (h) والثاني الخبرات المصاحبة (O)، وهـي مهمة في الاختيار المهني لأن اداء الفرد في مهنته نتاج خبرات التعلم.

النمط الأول؛ خبرات التعلم من خلال التدريس: *Instrumental Learning Experiences* وهي لها الثلاثة مكونات الآتية:

- التعلم السابق: وهو الأحداث السابقة لسلوك، ويشمل كل الظروف ومنها العوامل الوراثية، والقـدرات والمهارات الخاصة، والظـروف والأحداث البيئية، والمهـام والمشكلات، التي قد

استجاب لها الفرد.

- السلوك: هو أداء الفرد في مواقف الحياة، وقد يكون صريحاً واضحاً او ضمنياً غير ملاحظ. ويتم التعرف عليه من خلال الامتحانات الشفوية والكتابية، او قراءة حول الموقف او التحدث مع الشخص.
- النواتج: ان نتائج السلوك قد تكون ايضا واضحة او ضمنية غير ملاحظة، قد تؤثر نواتج سلوك الفرد بالفرد والآخرين، واذا كانت نتائج السلوك إيجابية فقد يعيد الفرد السلوك في مواقف مشابهة إذا الفرد حصل على (أ) في امتحان فهو يستمر في متابعة الدراسة في التخصص، ويدرس مواد اخرى في نفس الموضوع اكثر مما لو أخذ علامة ضعيف في الامتحان.

النمط الثاني: خبرات تعلم مصاحبة: (O) *Associative Learning Experiences* عندما يقترن موقف كان محايدا مع موقف ايجابي أو سلبي يحدث تعلم ارتباطي. وهناك نوعين من خبرات التعلم الارتباطي، النوع الأول : الاشتراط الكلاسيكي الذي يحدث خبرات تعلم مصاحبة، ويعمم الحدث ضمن مصنفات خبرات. فإن تعطل المصعد بين ادوار لمدة نصف ساعة، فانه يعمل على تعميم خبرة الخوف من المصاعد، إلا ان خبرة ايجابية لركب المصاعد قد يغير الخوف من المصاعد، ويرجع الى ان يكون حيادي، والنوع الثاني يحدث تعلم مصاحب من خلال ملاحظة الآخرين ولكن تأثيره يكون أقل فملاحظة المعلم وهو يدرس يؤدي الى ان يتعلم الفرد من خلالها عن صفات الشخص والأسلوب والمهنة. كما هو في ملاحظة الخوف من طبيب الأسنان او المصاعد، التي تؤدي الى تعلم مصاحب. الا ان اكتساب خبرات نتيجة اتقان القراءة والاستماع يؤدي الى ان يتعلم الفرد بدقة عن المهن، ولكن يحدث تعلم غير دقيق عن طريق الاستماع فقط، مثلا عند سماع ان العاملين في البنوك يسرقون اموال العملاء، او ما شابه ذلك فهذا يؤدي الى خبرات سلبية نحو موقف او مهنة او عاملين بمهنة.

7 - مهارات التوجه نحو المهمة: *Task Approach Skills* ان فهم كيف يوصل الفرد إلى مهمة محددة مهم في اتخاذ قرار مهني. وهي تتطلب وضع غايات أو أهداف، وتوضيح القيم، وتعميم البدائل، والحصول على معلومات مهنية. وإنها نتاج تفاعل بين العامل الوراثي والظروف البيئية والخبرات التعليمية، وهو بالتالي يؤدي إلى تنوع المهام وتنوع المهارات المرتبطة بالمهمة؛ مثل مهارات الدراسة، وعادات العمل، وطرق التعلم، وكيفية الاستجابة انفعاليا، فهي جميعها نتيجة تفاعلات بين صفات موروثة، وقدرات خاصة وظروف بيئية، ونتيجة عملية التعلم وخبرات التعلم المصاحبة. فالمهام تعتمد على الخبرات السابقة التي تؤثر في مخرجات المهام. ان دراسة اللغة مثلا تعتمد

علـى القدرة الفطرية، إلا ان العوامل الأخرى مثل كيـف تدرس وتحضر لامتحان يؤثر فـي اكتساب اللغـة، وفـي علامة أو نتيجة الفرد. أن مهارات أداء مهام معينة لهـا تأثير مهم على اتخاذ القرار المهنـي. وإن تطور مهارات أساسية لأداء الفرد لمهمة أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي تساعد فـي اتخـاذ القرار المهنـي. وان الأفكار والمعتقدات تأتـي من خلال العوامل التي تمـت مناقشتها. فالأفـكار والمعتقدات عن الذات والعوامل الوراثية والظـروف البيئية وخبرات التعلم ترتبط بتوجه الفرد لاكتساب مهارات أداء المهمة.

عمليـة الإرشاد وفق نظرية كرومبلتز في التعلم الاجتماعي: تتم عملية الإرشاد عند كرومبلتز وفق الخطوات الاتية:.

اولا: معرفـة المهارات السلوكية والمعرفية للمسترشد: Client Cognitive and Behavioral Skills يتـم التعرف على المهارات السلوكية المعرفية من خلال كيفية تطبيق الفرد لخبرات التعلم وقدراتـه الموروثة. وهـي ذات تأثير مباشر في الاختيار المهني والقضايا المهنية، وقد يلاحظ الفرد نفسـه وامكاناتـه وقدراته وميوله وقيمه نحو العمل، وبيئته التـي يستخدمها فيما بعد في الاختيار المهنـي، ويقوم بالتعميم عن مهارات عالمه الخاص الى عالم العمل والأحداث الأخرى الخارجة عن الفـرد، كمـا ان مهارات اداء الفرد ترتبط بأخلاقياته في عملية اتخـاذ القرار، وأن نظرية التعلم الاجتماعـي تفسـر السلوك الضمنـي الذي يؤدي الى خـبرات اكثر تزود الفرد بفرص افضل في اتخاذ قرار. وتتضمن المهارات السلوكية المعرفية عند الفرد ما يأتي:

1 - تعميم ملاحظة الذات عن القدرات: *Self Observation Generalizations about Abilities*

يقـوم الفرد بملاحظة قدراته في اداء مهام معينة بشـكل أفضل بالاعتماد على الخبرات السابقة والمعلومـات عن ذاته؛ مثلا يحسن العزف او جيد بالرياضيات، او ماهر في التعامل مع الأطفال او رعايـة كبـار السن. إلا ان الأفراد يختلفون في تقبل او تقديـر كفاءتهم فاحدهم يعد تقديراً جيداً بعلامـة عالية، بينما الآخر يعدهـا علامة غير جيدة. كما أن المعلومات فـي التعميم عن قدراتهم تنتج من مقارنة رؤية الأفراد لإمكاناتهم بنظرة الآخرين لهم.

2 - تعميـم ملاحظة الذات عن الميـول: *Self Observation Generalizations about Interests*

ان ملاحظـة الفـرد لما هو جيد به، يعمم من خلاله ما يحـب ان يقوم به. فإذا الشخص في حصة الأحيـاء لا يحـب تشريح الحيوان يمل مـن دراسة التشريح، ولا يحب التعلم عـن النبات، اي يعمم ذلـك علـى دراسة مـادة الأحياء. فإن الميول قد تكـون عامة او محددة، وان اختبـارات او مقاييس الميول تساعد في تقييم التعميم عند الفرد من خلال خبرات التعلم. وانه عندما يصعب على الفرد تحديد ميوله يرجع الى خبرات تعلم سابقة لديه يتعرف على ما يحب ولا يحب.

3 - تعميم ملاحظة الذات عن القيم:*Values Self Observation Generalizations about*
يصدر الناس احكاما عن سلوكيات وأحداث محددة مرغوبة. ويطورون من خلالها القيم الشخصية التي تتعلق بنشاط سياسي او ديني، او حب الفن او الموسيقى او الجمال الطبيعي للبيئة بعمق. وتتضمن قيم العمل رغبة الفرد بالتحصيل وتقدم بمهنته، ومنها ايضا يحقق الامان والمكانة ودخل عالي. وقد يكون من الصعب تحديد قيم العمل بسبب الاختلاف الثقافي. وقد تتعارض رؤية الفرد لإمكاناته وميوله والقيم مع العالم المحيط به.

4 - تعميم ملاحظة الذات عن العالم: *Generalizations about the Word* عندما يلاحظ الناس أنفسهم يلاحظون العالم الذي يعيشوا فيه. وان التعميم حول المهن مأخوذ من التعليم المقصود والتعلم المصاحب، او من خلال خبرات الواقع، احدهم لديه خبرة بالبيع المباشر يعمم الخبرة من خلال تعلم مصاحب، ومن خلال معلومات حديثة قليلة عن الوظائف، ومن الافضل ان يكون لديه معلومات مهنية تساعده على تعميم افضل حول عالم العمل.

5 - استخدام مهارات نظرية اداء المهام لاتخاذ القرار المهني:*Task Approach Skills Used in Career Decision Making* يطبق الفرد مهارات اداء المهام التي تعلمها في الدراسة او العمل، لان اتخاذ القرار المهني يتطلب تعاميم عدة حول الفرد وعالم العمل، وقد يحتاج الفرد الى معلومات اكثر حداثة عن ذاته وعن عالم العالم، باستخدام استراتيجيات التعلم لتعامل مع الأحداث غير المتوقعة.

ثانيا: الاستراتيجيات السلوكية للمرشد: Counselor Behavioral Strategies

قدم علماء النفس العديد من الأساليب التي تتعلق بتعلم السلوك، سيتم في هذا القسم تفسير اربعة من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي تتعلق مباشرة في قضايا المهن في الإرشاد، وهي:

1 - **التعزيز: Reinforcement** تحدث للافراد العديد من التعزيزات الايجابية لأعمالهم، ان التعميم الايجابي يزيد حدوث الاستجابة، وعندما يشكر الطالب على أدائه في امتحان او مساعدته في الفطور يؤثر في ملاحظات الفرد لإمكاناته وميوله وقيمه، وقد اكد مايكل وكرومبلتز (*MItchell and Krumboltz, 1996*) أهمية التعزيز الايجابي في نشاط اتخاذ القرار المهني. سواء اكان المديح الشفوي، ام تعزيز جوانب سلوك الفرد. ويساعد المرشد للمسترشد بالتعزيز في الوصول الى غايات الإرشاد المهني؛ مثل، الاختيار المهني من بدائل او في التعامل مع مشكلاته في العمل. ان المسترشد عندما يسعى لمساعدة المرشد فانه يقدر خبرته. لذلك التعزيز الايجابي من المرشد لنشاط المسترشد يكون له قيمة اكثر مما يقدمه الزملاء، ويتضمن التعزيز عبارات التأييد، والحماس الايجابي والتقدير.

2 - **نماذج الدور: Role Models** باستخدام نماذج الدور يحقق المسترشد خبرات تعلم مصاحب، وقدم مايكل وكرومبلتز *(MItchell and Krumboltz، 1990)* عدة دراسات تدعم فاعلية دور النموذج فيما يتعلق بالمهن. كما ان تقييم دور الرفاق والآباء وآخرين كنماذج لها دور في مساعدة المسترشد في تحديد البدائل المهنية، يمكن ان يدعوا أشخاصاً او خريجين جدد لمناقشة التطور المهني، او استخدام اشرطة فيديو توصف المهن او ملاحظة اداء العاملين في مكان عملهم. وقد يساعد قيام المرشد بدور كنموذج، او بالتزويد بنماذج واقعية لوصف الطرق المناسبة التي تتعلق بقضايا الدور المهني، وقد يفكر المسترشد بالاستراتيجيات التي ذكرها المرشد واخلاقياته في المستقبل، ويمثل المرشد نموذجا اخلاقيا في نظرية التعلم الاجتماعي.

3 - **لعب الدور: Role Playing** يمكن استخدام عدة استراتيجيات لمساعدة المسترشد لتعلم سلوك جديد من خلال لعب الدور، ويمكن أن يقوم المرشد بدور المسترشد، ويقوم المسترشد بدور شخص اخر، ويمكن ان يقوم المرشد بدور الباحث عن المعلومات من خلال المقابلة بالاستفسار عن معلومات مألوفة: مثل كتابة برامج كمبيوتر، او يقوم بدور مهارات المقابلة للمهنة. ويطلب من المسترشد تغذية راجعة حول الاستراتيجيات التي استخدمها المرشد بفاعلية لطلب المعلومات، او الإجابة عن الأسئلة. هنا يتعرف المسترشد على الاستراتيجيات التي يمكن ان يقوم بتطبيقها فيما بعد. وعند تغيير الأدوار يمكن ان يقوم المسترشد بدور الشخص الذي يملك المعلومات التي يحتاجها المسترشد عن المهنة، او عن مهن اخرى ويمكنه القيام بأدائها. بعد اداء الدور يمكن ان يناقش المسترشد جوانب السلوك التي تبدو فعالة، والأخرى التي تحتاج الى تحسين، ويمكن ان يعزز المرشد السلوك التوكيدي والأفعال التي يقوم بها المسترشد، او يستخدم النقد والإشارة الى جوانب الضعف، والتعريف بكيفية زيادة الفرص التي يمكن ان يستخدمها المسترشد لتغلب على جوانب الضعف، ويمكن ان يوقف التسجيل لدور، وذلك لمناقشة السلوك المحذور، ويستمر لعب الدور حتى يتأكد المرشد والمسترشد بأن المسترشد تعلم مهارات جديدة. ان التسجيل المرئي او المسموع في عملية الإرشاد اسلوب فعال وأفضل من الاعتماد على الذاكرة.

4 - **المحاكاة: Simulation** هي القيام بمهام يؤديها الفرد تتعلق بمهنة محددة. هنا يقوم المسترشد بمحاكاة خبرة المهنة. وقدم كرومبلتز كتيباً عن وصف الخبرات المهنية؛ الهدف منه اعطاء الطالب فرصة لتعرف على خبرات النجاح في مهام معروفة لمهن محددة، مع الأخذ بالاعتبار الا تسبب المهام الأولية احباط للمسترشد. ويستخدم اسلوب المحاكاة في المدارس الثانوية والمهنية، من خلال تقديم مقررات دراسية تتعلق بمختلف المهن والحرف، مثل مهنة النجار والحداد التي تزود الطلبة بالفرص لتعلم مهارات بسيطة، وقد يطلب من المسترشد القيام بالعمل

لبعض الوقت لمحاكاة مهنة محددة.

ثالثاً: الاستراتيجيات المعرفية في الإرشاد: Cognitive Strategies for Counseling

هناك استراتيجيات معرفية متنوعة اكثر من السلوكية في الإرشاد لاتخاذ القرار المهني، والعديد منها مأخوذ من نظرية العلاج النفسي المعرفي، ووصف مايكل وكرومبلتز عام *(MItchell and Krumboltz, 1996)* وكرومبلتز *(Krumboltz, 1993)* عدة استراتيجيات تقرر التغيير في الأفكار وتعميمها في قضايا المهن، أي أنه تم توضح تطبيق النظرية المعرفية في القضايا المهنية، بهدف تغير تفكير المسترشد عن نفسه وعن بيئته، وعلى المرشد ان يحدد ما المعتقدات الخاطئة لدى المسترشد والتي تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني، وفيما يلي طرق تقييم التغيير الذي يحدث في المعتقدات وتعميمها.

1 - توضيح الأهداف او الغايات: *Goal Clarification* يرى كرومبلتز ليتعلم الفرد المهارات الضرورية وليطبقها في القضايا المهنية، يجب ان يجعل المرشد الأهداف واضحة ويحدد كل الاختيارات التي تقوم عليها والمهارات التي يتعلمها، وقد يتوقع المسترشد ان يقول له المرشد ماذا يعمل، وان نتائج الاختبار توضح له المهنة التي يسعى اليها، لذا على المرشد ان يساعد المسترشد على تحديد هدفه المهني، والأهداف الفرعية له والتي تسهل على المسترشد تفهمها. وتكون الخطوة الأولى محاولة ايجاد مهنة المستقبل، وتجريب النشاطات ومجالات العمل التي يميل اليها. ومن المستحسن ان يعزز المرشد سعة أفق المسترشد والانفتاح، وعندما لا يعرف المسترشد من اين يبدأ، عليه استكشاف ما هو متاح امامه، والاستماع للمقترحات، وتعلم معلومات جديدة، فإن هذا الاتجاه يساعد في رؤية اهداف يمكن الوصول اليها في المستقبل القريب.

2 - مواجهة المعتقدات المزعجة: *Counter a Troublesome Beliefs* قد يقوم المسترشد بتعميم خاطئ يعتقد به بما يعيق الاستكشاف المهني، مثل يعتقد ليمكنه من الالتحاق بالعمل يجب ان يعرف شخص ما في العمل لحصول على العمل. او يقول انني غير ذكي لدخول كلية الطب، هنا يطلب المرشد من المسترشد براهين لهذه المعقدات، مثل القول إن تقدير جيد غير كاف لدخول كلية الطب، وهذا ما يسمى بإعادة تشكيل المعتقد.

3 - البحث عن عدم الاتساق بين الكلام والأفعال: *Look for Inconsistencies between Word and Actions* قد يقول الفرد انه سيقوم بالتحدث مع اشخاص يعملون بالمجال الذي يرغب دراسته، لكنه لا يقوم بذلك بل يقوم بشيء أخر، لذلك توضيح الاختلاف بين السلوك والنية والقصد اذ لم ينسجم الكلام مع النية او القصد، والطلب من المسترشد ان يكون كلامه منسجماً مع افعاله.

4 - التدريب المعرفي: *Cognitive Rehearsal* أحياناً ليس كافيا بان يواجه المسترشد الأفكار

المزعجة، فقد يحتاج الى ممارسة وتدريب على الأفكار الايجابية بدلا من الأفكار السلبية عن نفسه، وان التدريب عليها لإزالة الأفكار السلبية يساعده في تقوية المعتقدات وبمواجهة الفرص في المستقبل.

اهداف نظرية التعلم الاجتماعي للارشاد المهني:
Social Learning Theory Goals for Career Counseling

ترتبط نظرية كرومبلتز بالتعلم الاجتماعي؛ لذلك فالعامل الذي يميز اهداف الإرشاد المهني عند كرومبلتز عن نظريات الأخرى هو التعلم، فقد ذكر كرومبلتز *Krumboltz, 1996* بان هدف الإرشاد المهني تسهيل تعلم المهارات والميول والمعتقدات وعادات العمل والأمور الشخصية، والتي تجعل المسترشد قادر على خلق الرضا في الحياة. ويرتبط التغيير في البيئة المهنية بالتركيز على التعلم الاجتماعي اكثر من اتخاذ القرار. اذ ان كرومبلتز اكد على اهمية الرضا والتوافق المهني والاختيار المهني، فقد يقلق المسترشد المعيقات المالية والمسؤوليات الأسرية التي تتدخل في تحقيق الأهداف المهنية. فقد اكد كرومبلتز على اهمية التغيير عند الفرد وبيئته، وبأن هناك حاجة إلى الإعداد ليتحقق التغيير في القدرات والميول الاجتماعية والتربوية والبيئة المهنية، وقد وصف كرومبلتز ثلاث معايير تؤثر في التغيير وتعمل على تحقيق اهداف الإرشاد المهني:

1 - زيادة الامكانات والميول، بألا يتخذ المسترشد قرار بناء على ما لديه منها، اذ قد يعمم المسترشد ما تم ملاحظته لقدراته وميوله وقيمه السابقة، بل يجب توضيح بانها متغيرة، وان اجابة المسترشد على استبانة الميول توضح معلومات الفرد عن عالم العمل غير كاملة. وتوضح استكشاف هوايات ومهن اخرى قريبة من ميوله، وتوضح حاجته لتعليم جديد، ولتجريب مهن وخبرات اخرى تساعد المسترشد في اتخاذ قرار أفضل، واختيار احداث جديدة تواجهه في حياته.

2 - اعداد الفرد لتغيير مهام عمله، انه من المعروف بأن المهن غير ثابتة، فقد لاحظ كرومبلتز *(Krumboltz, 1993)* هناك عوامل تغيير سريعة يتبعها تغيير المجتمع الصناعي الى مجتمع معلوماتي. وان العاملين يجب ان يكونوا مرنين في القيام بمهامهم اكثر مما يتبعوا وصفاً وظيفياً يبقى لعدة سنوات.

3 - تمكين الفرد للقيام بعمل وليس فقط التشخيص كما هو في نظرية السمة والعامل، وذلك لمساعدة المسترشد للتعامل مع التغيرات، ومواجهة ما يطمح اليه والتعامل مع الاخرين في العمل. ويرى مايكل وليفين وكرومبلتز (*Michell, Levin and Krumboltz, 1999*) ان الفرد في المجتمع الحالي يحتاج للاستجابة للأحداث غير المتوقعة التي تحدث في حياتهم، وان الأفراد يجب ان يستجيبوا بطرق ايجابية تساعد في تحسين حياتهم عند حدوث احداث غير متوقعة.

تطبيق نظرية حدث موقفي مخطط في الإرشاد المهني Applying Planned Happenstance Theory to Career Counseling، اكد مايكل وليفين وكرومبلتز (*Mitchel, Levin and Krombultz, 1999*) على اهمية تعرف الأحداث الموقفية التي تحدث بالمصادفة في حياة الفرد، بالإضافة الى العوامل الاجتماعية والتربوية وظروف العمل والعامل الوراثي التي تؤثر في حياة الفرد، والاستفادة من الأحداث المفاجئة يسمى حدث موقفي مخطط، وهي تتطلب التفكير فيها بعمق. وذكروا ان هناك خمس مهارات تساعد في التعامل مع فرص العمل وهي تحل مكان المفاجئة وهي:

1 – حب الاستطلاع/ الفضول *Curiosity*: يستخدم لاستكشاف فرص تعلم جديدة ومتابعة الخيارات التي تحدث مع الأحداث التي تتيح الفرصة.

2 – المقاومة *Persistence*: يتعلمها الفرد عندما يوجد انتكاسات في خبرته، عندما لا يعطى الفرد فرصة عمل ويستمر بالمحاولة فإن المحاولة والاصرار تؤدي الى الحصول على العمل، وهنا يتعلم الفرد المقاومة.

3 – المرونة: *Flexibility* يتعلم الفرد التعامل مع عدة احداث مفاجئة، فإن الفرد يكون غالبا مرن في تغيير اتجاهاته عندما يتعلق بالظروف المختلفة، وان القيام بتعريف المهن يتطلب وجود عاملين في مختلف المهن والذين تتم مقابلاتهم بما يساعد على اتاحة الفرصة والتعلم من الاحداث التي يواجهها.

4 – التفاؤل *Optimism* ، يأتي من خلال متابعة فرص جديدة ووجود أعمال يحتاجها المجتمع في القريب.

5 – مواجهة الخطر: *Risk taking* تحدث مع وقوع أحداث جديدة غير متوقعة، ويتعلم المسترشد بمواجهتها، والقدرة على اتخاذ القرار، وهي تؤدي الى نتائج إيجابية، وقد لا يقدم المسترشد على الالتحاق بهذه المهنة، بل يختار مهنة اخرى.

وقدم مايكل وليفين وكرومبلتز (*Mitchel, Levin and Krombultz, 1999*) اربع خطوات تساعد المسترشد في تفهم الحاجة إلى اتخاذ قرارات عندما يواجه احداث متوقعة، بما يحقق المبادرة في عملية التعلم والتشجيع على الاستكشاف، والوصول الى مزايا الأحداث غير المتوقعة.

1 – تنظيم الأحداث الموقفية في تاريخ المسترشد بطريقة عادية

2 – مساعدة المسترشد لتحويل الفضول الى فرص تعليم واستكشاف

3 – تعليم المسترشد لإنتاج فرص احداث مرغوبة

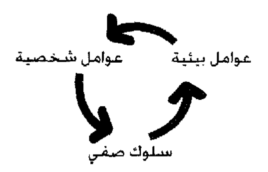
4 – تعليم المسترشد للتغلب على معوقات الوصول الى العمل

النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية
Social Cognitive Career Theory

تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية المهنية، بشدة على عمليات التفكير اكثر من عمليات السلوك التي بدأت منذ *20* سنة، والتي عرفت كنظرية فاعلية الذات المهنية. و تركز على معتقدات الفرد القوية التي يمكن ان تستغل في تحقيق شيء ما، ويرى أصحاب النظرية لنت وبراون وهكت ان لمعتقدات الفرد دورا اكبر في الاختيار المهني مما للميول والقيم والقدرات. وقد بحث دور فاعلية الذات في الاختيار المهني عند النساء. واستخدام المفاهيم الأصلية في نظرية مهن مفصلة والميول المهنية في الاختيار والأداء. يشير المفهوم المعرفي لفاعلية الذات الى مخرجات متوقعة، وان اختيار الأهداف عوامل جوهرية في المجال الأكاديمي وعملية اتخاذ القرار. ورغم ان نظرية فاعلية الذات لا تؤكد على التطبيق مثل ما قدمه نموذج كرومبلتز في التعلم الاجتماعي، إلا أنها اعطت مقترحات تساعد المسترشد في الاختيار الأكاديمي والمهني، ومساعدته على رفع مستوى معتقداته ومستوى فعاليته. هذه النظريات تفسر النمو المهني وهي متغيرة الى درجة ما، وكلتاهما تعتمدان على كتابات البرت باندورا وكرومبلتز. استخدمت اعمال باندورا الأولى ونظرية الاجتماعية المعرفية المهنية التي ترجع الى اعماله فيما بعد. وهي ترتبط في البحوث النفسية في عملية التعلم الإنساني.

وتتفق نظرية المهن الاجتماعية المعرفية مع نظرية كرومبلتز في الاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا، واستخدام مفاهيمها الأساسية، مثل نظام التفاعل الثلاثي المتبادل *triadic reciprocal* التي تؤكد على البيئة والعوامل الشخصية والسلوك، والتي تتمثل في الشكل (*16*) الآتي

التفاعل التبادلي الثلاثي عند بندورا

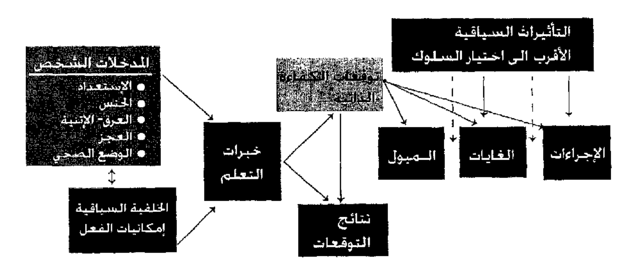


الشكل (16): نظام التفاعل الثلاثي المتبادل

كما تؤكدان على التعليم المقصود والتعليم المصاحب في اتخاذ القرار المهني والنمو المهني، ونظرته حول الأفكار والمعرفة التي تتضمن الذاكرة والمعتقدات والتفضيلات وإدراك الذات كجزء من عملية اتخاذ القرار المهني والنمو المهني. لكن هناك اوجه اختلاف بين النظريتين في عدة جوانب مهمة، فإن النظرية الاجتماعية المعرفية تؤكد على العمليات المعرفية مثل فاعلية الذات، التي تعدل او تنظم افعال الفرد، كما ركز كرومبلتز على السلوك المتعلم الذي يتعلق باعتبارات مهنية عدة، إلا أن النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية متمثلة بلنت براون وهاكيت (*Lent، Brown and Haket، 1986 ،2002*) طوروا نموذجا في الاختيار المهني اكثر تحديدا وتعقيدا من نموذج كرومبلتز، والذي يوضحه الشكل (*17*) الاتي:

النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية

لنت وبراون وهاكيت *(1994-200-2002)*



الشكل (17): نموذجا في الاختيار المهني عند لنت وبراون وهاكيت

يركـز النموذج كمـا هو موضح في شـكل (17) على التأثيرات السياقيـة الاقرب الى اختيار السلـوك وتتمثل بالاجراءات او الافعـال والغايات والميول، وتوقعات الكفـاءة الذاتية المترتب عليها نتائـج التوقعات. كما يركز على كيفية تأثير خـبرات التعليم السابقة على خبرات التعليم اللاحقة والتي تعتمد على المدخلات المتعلقة بالشخص من استعداد وجنس والانتماء العرقي الاثني والعجز ان وجـد والوضـع الصحي، كذلـك خلفية الشخصـ والسيـاق وامكانية الفعل واثـر كل ذلك في الاختيـارات المهنية النهائيـة، كما ان نظرية المهن الاجتماعية المعرفيـة اكدت على نظم معتقدات الفرد التي تؤثر في السلوك، بينما ركز كرومبلتز على سلوك الفرد.

ولان النظريـة المهنيـة الاجتماعية المعرفيـة حديثة بدأ العمل بها في بدايـة الثمانينيات، فإن هـاكيـت وبيتز (*Haket and Betz، 1981*) ركزا علـى التزويد بالبحث حول البراهين التي تدعمها. وان النظرية لها تطبيقات في الإرشاد. وان براون ولينت (*Brown and Lent، 1996*) وصفا النظرية مـن خلال تجريب ثلاث مفاهيم معرفيـة مهمة في تنظم عملية اتخاذ القـرار المهني، وذلك من خلال تفحص سلوك اتخاذ القرار المهني لمسترشدة التي تدرس في مدرسة ثانوية كبيرة في سنة قبل النهائية، والمفاهيم المعرفية هي:

فاعليـة الـذات: ***Self Efficacy*** وصـف باندورا عـام (*Bandura، 1986*) فاعليـة الذات؛ بأنها احـكام النـاسـ على امكاناتهـم في تنظيـم وتنفيذ مجموعة افعـال مطلوبة لتحصيـل انواع اداء مصممـة. فإن نظرة الفـرد الى قدراتـه وإمكاناته تؤثر في اختيـاره الأكاديمي والمهني واختيارات اخـرى. فإن الشخص الذي يشعـر بفاعلية ذات منخفضة ربما لا يستمر في المهام الصعبة، وربما لديـه افـكار بأنه لا يقدر علـى عمل المهمة بشكل جيد. وقـد يشعر بعدم الثقة ومثقـل بالمهمة. وان فعاليـة الذات تغـير مجموعة المعتقدات إلا ان تأثيرها متفاوت بنـاء على سياق او محتوى المحيط، وهنـاك بعضـ العوامل تضمن طبيعة المهمة، منهـا الناس المحيطون بالفـرد ودرجة اتصاله بهم، والنجـاح فـي مهام مشابهة، وقد ذكـر لنت وبراون ولاركـن (*Lent، Brown and Larkan، 1986*) بـأن هناك علاقة متوسطة بين نظرة الفرد لقدراتـه وقياس القدرات بموضوعية؛ مثل. العلامة او التقديـر في الامتحانات المقننة. طالبة في صف قبل النهائي للمرحلة الثانوية ، قد ترى أنها غبية لأنها تجد صعوبة في الرياضيات وعمل واجب الجبر، رغم ان المعلمة تجعلها تبدو سهلة، ويشاركها زميلاتها نظرتها ويتحدثن عن صعوبة الرياضيات، وكم سيكن سعيدات عند الانتهاء منها، تعتقد زميلاتهـا أنهن بحديثهـن يعززن شعورها بكفاءة ذاتية،لكن هناك فـرق بين علامات الطالبة في الرياضيـات والشعور بالكفاءة الذاتية في الرياضيات، فـإن شعور الطالبة بالكفاءة الذاتية يرجع الى مفهـوم كفاءة الـذات الأكاديمية، والتي تختلف عنها رغم انها ترتبـط بها. واكد لنت وآخرون

(*Lent et al., 1994*) بأن نظرة الطالبة بأنها ليست جيدة بالرياضيات يؤثر في خططها الدراسية والمهنية المستقبلية.

النتائج المتوقعة: *Outcome Expectations* عندما يستنتج او يخمن الفرد احتمالات ما سيتكون عليها المخرجات، اي ما يقصد به مخرجات متوقعة، فإن معتقدات كفاءة الذات ترجع الى ما يمكن أن يحدث، وتخمين القدرة لإنجاز شيء محدد، وقد ذكر باندورا (*Bandura, 1986 and 1997*) ثلاثة انواع من المخرجات المتوقعة وهي: القيام بالمشاركة الجسمية مثل العمل بأجر، ومخرجات اجتماعية الحصول على دعم الوالدين لأنه جيد في المدرسة. ومخرجات تقييم الذات هو الرضا الفرد عن أدائه في الصف. ففي اصدار احكام يدمج الفرد التوقعات اذا كان من الممكن ان اقوم بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وكفاءة الذات يمكنني القيام بهذا النشاط، ماذا سيحدث. وجد باندور ان كفاءة الذات اهم في تحديد السلوك من المخرجات المتوقعة. وانه بناء على الموقف فإن كفاءة الذات او المخرجات المتوقعة تكون اهم من التوقعات الاخرى. مثلا الطالبة ممكن ان تحدد علامتها في الامتحان القادم في الرياضيات بناء على اذا ناقشت التمارين مع المدرسة فقد تحصل على (أ)، وهنا سيتحسن مفهومها لكفاءتها الذاتية، وفي حالة عدم اداء التمارين او مناقشة المعلمة او التعاون مع زملاء آخرين في حل التمارين ويكون تحصيلها في الرياضيات منخفضاً وسيكون هناك عامل اخر يؤثر في اهدافها.

الأهداف: *Goals*، عادة يقوم الفرد بأكثر من ان يستجيب للأحداث والبيئة من حوله. فقد يضع اهداف تساعده في تنظيم سلوكه، وترشده او توجه افعاله لفترات زمنية مختلفة، مثلا طالب في السنة الأولى الجامعية ويقرر بأن يكون محامياً، حيث يجب أن يضع اهداف فرعية واختيار سلوك يساعده في الوصول الى الأهداف. فإن التعزيز بأنه سيصبح محام، لا يستمر لفترة سبع سنوات، فإن الشعور بالكفاءة الذاتية والرضا تعمل على تحقيق الأهداف، وقد تصل بالفرد الى التخرج. إن الاهداف والكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة تتصل ببعضها البعض وتؤثر فيما بينها بعدة طرق. فإن اعتقاد الطالب انه ضعيف في الرياضيات سيؤثر في أدائه في المرحلة الثانوية، وسيؤثر على اداءه في الجامعة، وهذا المعتقد سيؤثر مباشرة في المخرجات المتوقعة ويسبب العدول عن الوصول للهدف.

النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني: *The Social Cognitive Model of Career Choice*، ان النموذج الاجتماعي المعرفي في الاختيار المهني معقدا يتضمن التفاعل بين كفاءة الذات، والمخرجات المتوقعة والأهداف والاختيار والمخرجات والعوامل البيئية. وهو يتصل بنموذج نمو الميول والأداء في الاختيار المهني كما وصفه سابقا لنت وآخرون (*Lent et al., 1994*). ان

جميـع هذه النماذج تعمم في هذا المفهوم، وان كل نمـوذج يؤثر في الآخر على نحو مباشر او غير مباشر، وتستمر هذه العملية طوال مراحل الحياة. ويوضح المخطط الآتي نموذج كفاءة الذات في الاختيـار المهني ، والذي يوضـح العلاقة بين المفاهيم ذات العلاقـة. ان العوامل التي في المخطط توصف النظريـة الاجتماعية المعرفية المهنية، وتعد مهمة في الاختيار المهني. ويبدأ النموذج بهذه المفاهيم وهي مفتاح الاختيار المهني.

مخطط الاختيار المهني: يسير المخطط وفق *12* خطوة لتحقيق الاختيار المهني

كفاءة الذات *1* ←—— الميل

المخرجات المتوقعة *2* ←—— الميل

يعتقد أصحاب النظرية الإجتماعية المعرفية المهنية أن الميول تستمر طول الحياة، وتظهر من خـلال النشاطات التي يشعـر بها الفرد، وهي فعالة في تكميل النشاطـات والنجاح فيها. ويجرب الفـرد نشاطـات مثل الرياضة، وقد يشعر الفـرد انه ليس جيد، ويفقد الاهتمـام في هذا النمط، وذلك عندما يشعر بمخرجات النشاط غير فعالة.

الميل *3* ←—— اختيار الأهداف

ان ميـول الفرد تؤثر فـي النية للقيام بنشاطات محددة، وفي أهدافه التي ترتبط بالنشاطات اذا فقدت الطالبة الميل الى الرياضيات فانها تنوي عدم دراسة الرياضيات، وتختار اهداف اخرى بالإضافـة للرياضيات اذ تعتقد بأنه جيدة بالمواويـل او الغناء. وتوقعاتها بأنها ستكون ناجحة بقوة لأنهـا عزفـت عزفا منفردا اكثر من مـرة، وأنها تميل الى الغناء؛ لذا فقد طـورت المفهومين الأول والثـاني الكفـاءة والمخرجات المتوقعة، لـذا فإن اهدافها للغنـاء اصبحت اقوى مـن اهدافها نحو الرياضيات.

الأهداف *4* ←—— اختيار الأعمال

ان الأهـداف التـي يختارها الفرد تؤثر في الأعمال التي يتطلبهـا تحقيق او انجاز الأهداف؛ مثـل اخذ دروس تقوية في الموسيقى والغناء والتدريب يجعلها اكثر خبرة، وهنا تصبح الرياضيات هدفاً غير مهم وتقضي فقط *10* دقائق في اداء واجب الرياضيات.

اختيار الأفعال 5 ←—— مخرجات الأداء

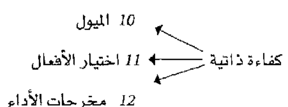
الأعمـال التي يختارها الفرد تؤثر في المخرجات علـى الأداء؛ فإن الغناء يتحسن ويقل أداؤها بالرياضيات

مخرجات الأداء 6 ←—— خبرات تعلم 7 ←—— كفاءة ذاتية/ مخرجات متوقعة

مخرجات الأداء التي يخبرها الفرد تؤثر في خبرات التعلم عموما، وهي بالتالي تؤثر في معتقداته نحو الكفاءة الذاتية والمخرجات المتوقعة. ان خبرة التعلم الإيجابية لدى الطالبة ومعتقداتها حول تحسن قدرتها في الغناء بالمقابل اداءها السلبي في امتحان الرياضيات يؤثر على خبرة التعلم. لذلك هي تعتقد انها طالبة غير جيدة في الرياضيات(كفاءة ذاتية)، انها لن تنجح في المستقبل في اختبار الرياضيات (مخرجات متوقعة). ان النظرية المهنية الاجتماعية المعرفية توضح بان هناك متغيرات اخرى تؤثر في التعلم والأداء. وتظهر اهمية العوامل الشخصية وخلفية الشخص والميل البيولوجي والجنس والانتماء العرقي والعجز وعوامل اخرى مثل خلفية الوالدين في الاختيار المهني.

المخرجات المتوقعة 8 ←—— اختيار الأهداف ←—— 9

المخرجات المتوقعة يمكن ان يكون لها اثر مباشر في الطريقة التي يدرك بها الفرد أهدافه. وانه اذا لم تجد الطالبة فرصة للعمل كمغنية تكون توقعاتها حول مخرجات ايجابية غير عظيمة.



يعد اعتقاد الفرد بنفسه قوة رئيسة تؤثر مباشرة في ميوله المهنية، واختيار الأفعال، ومخرجات الأداء، فإن عدم ثقة الطالبة باعتقادها في قدرتها في الرياضيات لا يؤثر فقط في ميولها وأهدافها واختيارها وربطها بكفاءتها، بل سيؤثر في اختيارها المهني النهائي، وكذلك فإن المحيط يؤثر؛ اي ان العوامل الخارجية تتحكم بالفرد وتعمل كوسيط يؤثر في الاختيار المهني، وفي الحقيقة يوجد هناك فرص عمل قليلة للمغنيين، وخاصة اذا كانت المصادر المالية محدودة لمزيد من التدريب بما يؤثر على اختيارها مهنة الغناء. والتي توضحها العوامل المهمة في الاختيار المهني، كما ان كفاءة الذات والمخرجات المتوقعة مهمة في العملية. ولم يهمل لنت وآخرون الماضي البيولوجي والاجتماعي او المؤثرات البيئية في، او متغيرات السياق الحديث، وان الفرد كلما اصبح اكبر يصبح من الصعب عليه تغيير ميوله وأهدافه ومخرجات الأداء، لأنها تتأثر بسلوك الماضي. لذا فإن مفهوم عملية الاختيار تعطي المرشد توقعاً مفيداً لنظرته للمسترشد.



نظرية معالجة المعلومات المعرفية
A Cognitive Information Processing Approach

تركز نظرية معالجة المعلومات المعرفية في اختيار المهنة واتخاذ قرار على كيفية تفكير الفرد حـول المهنة، وذكر باترسـون وآخـرون (petersontal.، 1980) كيف تؤثر معالجة المعلومات المعرفية فـي اتخـاذ القرار، ولا يهتمون فقط بالتعرف على ميول الفـرد وقدراته وعلى عالم العمل. بل على تفهـم الفرد لطريقة تفكيره وتأثيره علـى اتخاذ القرار، وممكن ان يستفيد الفرد من تحليل نظام معتقداتـه عن ذاته وعن المهـن واستراتيجيات فعالية التعليم لاتخاذ القـرار. وقد درس باترسـون اساليب تعلم الرياضيات والفيزيـاء والتناظر اللفظي والنظريات التي اهتمت باختبارات الذكاء، وذكر ان هذه المواضيع مشتركة بانه توجد اجابة صحيحة محددة، وان ما يمكن ان يقوم به المرشد لمساعدة المسترشد هو البحث لمعرفة الذات ومعرفة المهن وما بعد المعرفة، واكتساب مهارات اتخاذ القرار ليكون المسترشد فعال ومسئول عن حل المشكلات المهنية واتخاذ القرار.

افترضـات نظرية معلومات المعرفيـة *Assumptions of Cognitive Information* وضع باترسـون وزملاءه أربعة افتراضات في تطبيق نظرية معالجة المعلومات المعرفية لتعكس ما يتوقعه المسترشد:

1 – معالجـة المشاعر والإدراك مكونات مهمة في اتخاذ قرار مهني، فإن على المرشد ان يضع فـي اعتباره انفعـالات مثل القلق والاضطـراب والكبت والمشاعر الأخرى كجـزء من عملية اتخاذ القرار ومعالجة المعلومات.

2 – يكـون لدى المسترشد معلومات حول التفكير وكيف يؤثـر في اتخاذ القرار، وان المعلومات حـول اتخـاذ القرار تساعد فـي التعرف او ايجاد وتحليـل معلومات المهن والمعلومـات عن ذاتهم. ويسمح له بصياغة احتمالات الاختيار المهني وتقييمها.

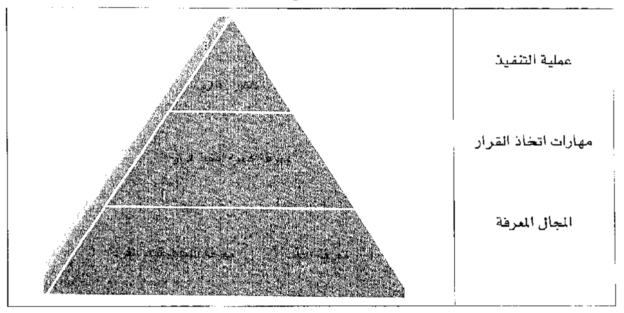
3- ان المعلومات عن الذات وعالم العمل في تغير مستمر، وان هناك ابنية معرفية تتطور وتنمو طوال الحياة.

4- زيادة القدرة على معالجة المعلومات تزيد من قدرته على حل المشكلات المهنية، ويصبح لديه مهارات جديدة للحصول على المعلومات وتجديدها حول المهن وذاته ومجالات اخرى.

هذه الفرضيات تساعد في فهم هرم معالجة المعلومات، وأنها محور نظرية معالجة المعلومات المعرفية. ويصف الهرم اهمية العلاقة بين المعرفة والذات والمهن ومهارات اتخاذ القرار.

يعتمد الإرشاد المهني وفق نظرية معالجة المعلومات المهنية المعرفية على محورين أساسين في استراتيجية النظرية؛ وهما هرم معالجة المعلومات وحلقة الاختيار المهني (*CASVE*) التي ذكرها بيرسون وسمبسون وريدون عام (*Peterson، Sampson، and Readon، 1991*).

هرم معالجة المعلومات: *The Pyramid of Information Processing* إن هرم معالجة المعلومات افضل اسلوب في توضيح النظرية لفهم الفرد، ويتضمن مجال معرفة الذات والبدائل المهنية امام الفرد، ومهارة اتخاذ القرار، وعملية التنفيذ، والتي تتضح من الشكل (*18*) الاتي



شكل (18): هرم معالجة المعلومات

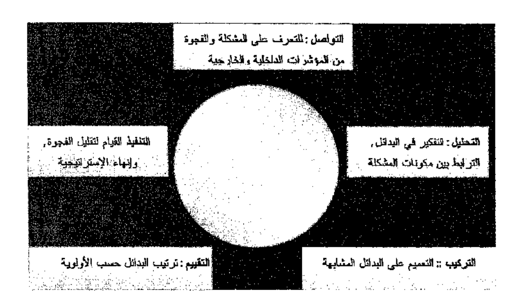
يظهر الشكل (*18*) المكونات الثلاث الأساسية لمعالجة المعلومات المعرفية: المجال المعرفي الذي يتضمن معرفة الذات والمهن والخيارات في عالم العمل. ومجال مهارات اتخاذ القرار الذي يتضمن تعلم الفرد كيف يتخذ قرار، ومجال عملية التنفيذ الذي فيه يصبح المسترشد مدركا لكيفية تأثير تفكيره في اتخاذ القرار. وتتكون قاعدة الهرم من المجال المعرفي ثم مجال اتخاذ

القــرار، وأخيرا مجال تنفيذ، وفيما يلي توضيـحٌ لمكونات نظرية معالجة المعلومات المعرفية للنمو المهني.

معرفـة الـذات: *Self Knowledge* قـدم باترسـون (*Petterson، 1995*) طـرق مختلفة لتخزين معلومـات فــي ذاكرة الفرد، عندما يتعلم الفرد عن نفسه، يكون قادر على تفسير الأحداث وإعادة ترتيبهـا، ولتفسـير الأحداث يجب الموائمة بين الإحساس بالأحـداث الحالية مع الإحداث التي في الذاكـرة، وهــي تتكون من موضوعات وأفعــال ومشاعر وأشياء ومخرجـات. وان الأحداث الحالية ترتبـط بأحداث طوال العمــر للفرد نفسه. ان اعادة البناء يتضمن تفسير احداث الماضي ووضعها ضمــن السياق الحالي. وقـد ينظر الفرد الى احداث الماضي لمقارنتهـا بالمعلومات الجديدة، وهذا يعطي نظرة جديدة لنفسه وتحسين مفهوم الذات. وتتم معرفة الذات من خلال معلومات عن أدائه فــي المراحل الدراسية السابقة، وأداءه المهني، وعلاقاته مــع الآخرين، وممكن ان تتضمن اختبار ميول واختبار قدرات وعلامات في المواد الدراسية، ورد فعل للمدرسة والعمل ومعتقداته الدينية.

معرفة المهن: *Occupational Knowledge* ان الفرد طوال حياته يكتسب معلومات عن النظام التربـوي والمهني، ويقوم ببنــاء وتنظيم المعلومات الى مفاهيم مترابطة ذات معنى، وهذا ما يسمى بالأبنية المعرفية. اذ ان الفرد كلما يحصل على معلومات جديدة فإنه يقوم بمقارنتها مع المعلومات السابقــة، وقـد يكتسب الفرد معلومات تربط مهــن مختلفة معا مثل الاقتصــاد والمحاسبة وهاتان العمليتــان مهمتان في الحصول علــى معلومات مهنية. وقد تم تفسير المجالــين في نظرية العامل والسمة، فمعرفة الذات تتعلق بالخطوة الأولى، والمجال الثاني يتعلق بالخطوة ثانية.

مهارات اتخاذ القرار: *Decision Making Skills* ذكر باترسون (*Patterson، 1996*) بانه تكمن المهــارات بقابلية الفــرد في معالجة المعلومات عــن نفسه وعن المهن، وترجــع الى المهارات العامة في معالجة المعلومات، وبما يعرف: بالتواصل، والتحليل، والتركيب والتقييم والتنفيذ. وتسير هذه المهــارات في حلقــة، وتمثل المهارات التي يعتقد بها باترسون اهمية فــي اتخاذ القرار، ويوضحها الشــكل (*19*) وهي خمس مهارات ذات علاقة ببعضها البعض، وتمثل طريقة تفكير المسترشد عن نفسه وعالم العمل وهي توضح حلقة الاختيار المهني.



الشكل (19): يوضح حلقة الاختيار المهني

وفيما يأتي وصفا حول تطبيق حلقة الاختيار المهني في عملية الإرشاد المهني

التواصل: Communication عندما يساهم الفرد بنفسه او التجاوب مع الآخرين يبدأ عملية التواصل. ويصبح الفرد في تواصل مع مؤشرات المعلومات الداخلية والخارجية، وهذا يحدث عندما يصبح الفرد مدركا لمشكلته، وتصبح من الماضي وينكر وجودها، ويصبح مدركا بأنه بحاجة ليتصرف وفق معلومات جديدة ويتخذ قرار. ويحدث حوار بين المرشد والمسترشد يتعلق بسؤالين يسألهم المسترشد، ما هي افكاري ومشاعري حول الاختيار المهني في هذه اللحظة. وماذا يتمناه للحصول على نتائج الاختيار المهني.

التحليل: Analysis يعد تحليل المعلومات عن الذات والمعلومات عن المهن جزء مهم في هذه المرحلة، وان سعى المسترشد لتحديد اسباب المشكلة وعكسها على المشكلة، وتقدير الميول والمهارات ووضع الاسرة جزء اخر من التحليل. يؤدي الى تعلم معلومات مهنية جديدة وإعادة فحص المعلومات القديمة وهذا يعد جزء ثالث من عملية التحليل. بالإضافة الى اسلوب المسترشد في تفهم الأفكار السلبية والايجابية التي يمكن ان تؤثر على اتخاذ القرار والتي تتضمنها المناقشات حول ميول المسترشد وقدراته وقيمه وبهذا يتم تحليل المعرفة للذات والمهن وكيف ترتبط بالأخرى.

التركيب: Synthesis بعد تحليل المعلومات يمكن للمسترشد ان يقوم بتركيب المعلومات وزيادتها وتبلورها لخلق حلول محتملة، وقد يقوم بعصف ذهني او خلق استعارة وهكذا يعمم اعمال محتملة مع الأخذ بالاعتبار حدود احتمال التفاعل، وان هناك امكانية مواجهة معوقات فيما بعد.

الا ان مرحلة التوسع بالمعلومات عكس مرحلة التبلور الذي يقلل الاختيارات من خلال التطبيق ومواجهة الصعوبات مثل الصعوبات المالية والقدرات.

التقييم: Valuing انه بعد تقليل الاختيارات يتم تقيميها أو يعطي لها قيماً محتملة لاختياره، والمهنة الأولى والثانية وهكذا. ويسال اي افضل اختيار له الان. وكيف يؤثر على مستقبل حياته والأشخاص الذين يهتم بهم. وفي بعض الثقافات فإن الاختيار المهني يتأثر بالجانب الروحي الديني، وقد يرجع له المهن المحتملة ومجالات العمل، وهذا يعتمد على طبيعة السؤال الذي يسعى للإجابة عنه، وفي هذه المرحلة يسعى المسترشد لاعتبار فرص العمل ومتطلباتها وواجباتها، وتكاليف الدراسة.

التنفيذ: Execution في حالة تقييم الاختيارات يضع المسترشد استراتيجية او خطة لتنفيذ الاختيار. بالقيام بخطوات اولى ومتوسطة، وهنا يجرب المسترشد الاختيار ويرى مدى ملاءمته له، وقد يجد عمل لبعض الوقت او دراسة مواد دراسية محددة، واعداد سيرته الذاتية.

مجال عملية التنفيذ: The Executive Processing Domain ان قمة الهرم ترجع الوظيفة الأعلى في الترتيب. وهذا يسمى عملية التنفيذ لأن الفرد يتفحص كيف يفكر وكيف يتصرف، ووصف باترسون (*Patterson، 1996*) وسامبسون وآخرون (*Sampson et، al 1996*،) ثلاثة طرق تفكير حول اتخاذ القرار هي:

حديث الذات Self talk إن حديث الذات يعبر عن رسائل داخلية التي نعطيها لذاتنا عن الاختيار المهني. وقد يكون ايجابي او سلبي. والحديث الذاتي قد يتضمن افكار مثل إنني جيد في اتخاذ القرار، وأنني استطيع الوصول الى المعلومات التي احتاجها. ويتعلق بالأداء الأكاديمي، مع انني اخذت علامة ضعيفة الان؛ إلا أنني سوف ادرس المرة القادمة بفاعلية واحصل على العلامة الأفضل. وتسير وفق عمليات التواصل والتحليل والتركيب والتقييم، وتتم مساعدة الفرد بالتقييم والتنفيذ. اما الحديث الذاتي السلبي، مثل انني لا استطيع اجيد اي عمل، لا يمكنني الحصول على وظيفة في التدريس، لا احد يعيني، وهو مثبط للعزيمة.

ادراك الذات: Self awareness يكون الفرد اكثر فاعلية في حل المشكلات عندما يكون قادر على ادراك بما يقومون به، ولماذا يقومون بذلك. وان ادراك الفرد لاستراتيجية وعملية اتخاذ القرار يساعد في الاختيار المهني. وانه عند تحديد الجانب السلبي يمكن تغيره. ويكون الفرد اكثر قدرة على اتباع خطوات جمع المعلومات والتبلور الخ. وهذا يساعده على معرفة طريقة تفكيره ومشاعره حول المواقف، وتركيب البدائل حسب الأولوية وتنفيذ الخطة واخذ العمل المناسب..

المراقبة والضبط: Monitoring and control هنا يصبح الفرد قادر على مراقبة الطريقة التي يسير وفقها عملية جمع البيانات وبلورتها وتحليلها وتركيبها وتقييمها وتنفيذها، وضبط الوقت لكل مرحلة من المراحل. وكم من المعلومات يحتاجها للاختيار المهني قبل مرحلة التركيب وخلق بدائل. وقد ينتقل الى تنفيذ الخطة . ويستطيع المرشد مساعدة المسترشد بتشجيعه في اختيار المهنة، وضبط عملية السير بخطوات الاختيار المهني واتخاذ القرار.

اتخاذ القرار المهني: Career decision making، طور باترسون وزملائه ،.*Patterson et. al* *1996* نظام تصنيف الافراد الى ثلاث اصناف وفق القرار الذي يتخذه كل منهم: من يتخذ قرار وهم بحاجة لمعلومات لتأكيد قرار. وآخرون يحتاجون للقيام بالعمل الفعلي ويتخذوا قرار لإخفاء الحقائق وهم غير محددي الاختيار او متخذي القرار، ومن هؤلاء يحتاج الى معلومات لتطبيق من خلال الأفعال، ومنهم يحتاج الى معلومات عن نفسه وعن المهن لاتخاذ القرار. وآخرون يكون لديهم مواهب وميول كثيرة تصعب عليهم الاختيار. وتعد النظرية ان الأفراد غير محددي الاختيار يعانون من قلق، ولا يستطيعوان اتخاذ قرار او تحديده.

استمارة الأفكار المهنية: The Career thought inventory طور سمبسون وآخرون ثلاث مقاييس لتعرف على الافكار المهنية، منها استمارة افكار المهنة التي تتضمن، اضطراب اتخاذ القرار، والصراع الخارجي، وقلق الالتزام. وألفوا كتاب للتدريب يستخدم مع استمارة افكار المهن.

- **اضطراب اتخاذ القرار: Decision making confusion** يشير ذلك الى الصعوبة التي تواجه الفرد عند البدء او الاستمرار في اتخاذ القرار المهني. وترجع الى القلق او انفعالات اخرى تتعلق باتخاذ القرار، او الى نقص في الفهم يتعلق باتخاذ القرار المهني، وتتم معالجتها من خلال خطوات مقياس التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (*CASVE*).

- **الصراع الخارجي:** *External conflict* وهو يرجع الى الصعوبة في تحقيق التوازن في نظرة الفرد للمعلومات عن نفسه وعن المهن مع نظرة الآخرين. وقد تكون معيقة له ليكون مسؤول عن اتخاذ القرار المهني. مقياس الصراع الداخلي يتعلق بصعوبة تتعلق بمرحلة التقييم وتتم معالجتها من خلال التواصل والتحليل والتركيب والتقييم والتنفيذ (*CASVE*).

- **قلق الالتزام: Commitment anxiety** يرجع الى الخوف او القلق الذي يصاحب الاختيار المهني مع صعوبة تنفيذ الاختيار المهني وتحديد المشكلات في الانتقال من مرحلة التقييم الى مرحلة التنفيذ. ان كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية يستخدم درجات كل مقياس ليساعد الفرد ليتعامل مع الأفكار المهنية السلبية؛ التي يمكن أن تتدخل في اتخاذ القرار المهني. ويتضمن الكتاب خمس اقسام تظهر طريقة واحدة لتوضح نظرية معالجة المعلومات المعرفية في تحقيق قضايا الاختيار المهني وهي:

- القسم الأول: التعرف على مدى الأفكار المهنية السلبية
- القسم الثاني: التعرف على طبيعة الأفكار المهنية السلبية
- القسم الثالث: التحدي والتغيير للأفكار السلبية المهنية واتخاذ خطوات تنفيذية
- القسم الرابع: تحسين قدرة الفرد في اتخاذ قرارات جيدة.
- القسم الخامس: استخدام جيد للمساعدة من الناس الآخرين

ان المرشدين قد استخدموا كتاب التدريب المتعلق باستبيان الأفكار المهنية، في التعامل مع الأفكار السلبية التي تتعلق بعملية الاختيار المهني.

خطوات تقديم الخدمة متالية: Seven step service delivery sequence وضع باترسون (*Patterson et. al., 1996*) سبع خطوات لنظرية معالجة المعلومات المعرفية، وهي تمثل نموذج للإرشاد المهني وهي منظمة اكثر مما هو في النظريات الأخرى

المقابلة الأولية: Initial Interview تجمع المعلومات عن محتوى المشكلات المهنية لدى المسترشد، وتكوين علاقة مودة مع المسترشد وتفسير هرم معالجة المعلومات (*CASVE*).

التقييم القبلي: Preliminary Assessment يتم تطبيق استمارة المسح مثل استبيان الأفكار المهنية، والتي تعطى للمسترشد بهدف الاستعداد لعملية الإرشاد.

تعريف المشكلة وتحليل السبب: Define Problem and Analyze Cause يوضح المرشد المشكلة ويحللها مع المسترشد لتحديد السبب وراء هذه المشكلة.

صياغة الغايات: Formulate Goals يقوم المرشد والمسترشد بوضع اهداف للإرشاد المهني، وتصبح هذه الاهداف غايات اسس خطة التعليم الفردي التي تحقق الإختيار المهني.

تطوير خطة تعليم فردي: Develop Individual Learning Plan يطور المرشد والمسترشد معا خطة تعلم فردي توضح النشاطات التي يكملها المسترشد لتحقيق غاياته

تنفيذ خطة تعليم فردي: Execute Individual Learning Plan يسير المسترشد في تنفيذ خطة التعليم الفردي بمساعدة المرشد والتي تدمج مع حلقة الإختيار المهني (*CASVE*).

مراجعة شاملة وتعميم: Summative Review and Generalization بعد أن ينهي المسترشد خطة التعلم الفردي، يناقش المرشد والمسترشد للتقدم نحو غايات الإرشاد.



نظريات
اتخاذ القرار



هناك عدد من النظريات التي تبحث في اتخاذ القرار، منها ثلاث نظريات مهمة في الإرشاد المهني: نظرية تايدمان والنظرية الروحية في اتخاذ القرار ونظرية جيلات. اذ تركز هذه النظريات على فهم عملية اتخاذ قرارٍ مهني، ودور عمليات التفكير في اتخاذ القرار المهني.

نظرة تايدمان في عملية اتخاذ القرار

Tiedeman's Perspective on the Process of Career Decision Making

ان ديفيد تايدمان بتفكيره عن اتخاذ القرار المهني يركز بقوة على النظرية الفردية لوايت(*White، 1952*) في دراسة حياة الإنسان والكفاح للوصول الى الكفاءة، ونظرية اريكسون عام *1959* في النمو ووصف مراحل النمو النفسي الاجتماعي. كما نه تأثر بنظريات النمو المهني لجنزبرج وسوبر. ونتيجة ذلك وضع مع اوهارا *O"hara* نظرية في الاختيار المهني، وتم تطوير برنامج حاسوب لتطبيق نظرية تايدمان في الإرشاد المهني. الا ان وجه ل نظريته نقدا؛ لتعقيدها واعتمادها على الفردية.

تتكون نظرية تايدمان من مرحلتين أساسيتين, هما التوقع والتوافق المهني.

الأولى: التوقع *Anticipating a Choice*: ذكر تايدمان واوهارا، *Tideman and O"hara* *1963* بان مرحلة التوقع تتضمن اربع مراحل، وليس بالضرورة ان تسير بتسلسل دائما، ولا ترتبط بعمر محدد، وقد يمر الفرد بمختلف المراحل في فترة زمنية واحدة، ان هذه المراحل تساعد المرشد في فهم عملية الاختيار المهني، وطبيعة عمليتا الإدراك والعاطفة/المشاعر، مثال سوزان طالبة في الصف الثاني عشر تحاول اتخاذ قرار هل تذهب للجامعة ام تلتحق بالجيش، الا ان انها

تعـاني من مرضـ السرطان ولا تعرف كم ستعيش. هنا المرشد يساعد المسترشدة لتقرر من ضمن بدائـل خلال خطوات المراحـل الأربع للمرحلة الأولى، والانتقال من مرحلة الى اخرى، وفي حالات اخرى قد لا تسير عملية اتخاذ القرار مباشرة وبنفس الخطوات.

الاستكشـاف: Exploration يتبـع الأفراد خطوات غير منظمـة فـي الاستكشاف. قد يتخيلوا أنفسهم فـي مواقع مختلفة، وتجريب بعض السلوكيات، ويتخيلوا اهداف اخرى حول عدة مهن. بما يعيق الاستكشاف، اذ يسيطر عليهم الخوف من اتباع نفس المراحل بطريقة منظمة او غير منظمة. وأن اسلوبهـم او كيـف يستكشفون ينعكس علـى اختيارهم، والمرشد يمكـن ان يساعد فـي توضيح جوانـب القوة ومعرفة الذات، ولكن قد يواجـه الفرد تاثير تنظيمات من الخارج، وانه عندما يكون فـي حاجة إلى القيام بعمل او اتخاذ قرار وفق ذلك لا يشعر بأن قراره واضحاً.

التبلـور: Crystallization فـي هـذه المرحلـة يظهر نوع مـن الاستقرار فـي التفكير، وتتفق المشاعـر والأفكار وتتضـح مزايا وعيوب تنوع الاختيار الذي يبدأ يظهر، وقد يتم اتخاذ قرار مؤقت وقـد لا يحدث. فمثلا قـد تتحدث المسترشدة عن مرضـ امها وخوفها على صحتهـا، وهي مشتتة بسبـب ذلك، وتفكـر بالعمل بالبيع في بلدتهـا او الالتحاق بالجيش او الجامعـة. لذا فهي تتحرك قليلا نحو تحديد اهداف لها.

الاختيار: Choice عندما يتحقق التبلور قد يحدث الاختيار، فإن الاختيارات متغيرة من حيث الوضوح والتعقيد، وقد يحدث بإدراك ووعي او بدونه، وهي تعد مرحلة مهمة في حياة الفرد.

التوضيـح: Clarification عندمـا يتخـذ الأفـراد قـرارا، دون ان يبذلوا جهـدا كافيا، فقد يصبـح لديهـم خـبرة الشك في الوقـت المناسب لاتخـاذ القـرار وامكانية تنفيـذه، هنا يجب ان يعـرف المسترشد بانه هنـاك فرصة لإعادة الاختيار وتوضيح الاختيارات المتاحة، وإذا ما زال لدى المسترشـد اسئلـة حول امكانية الاختيـار فإنه يجب ان يرجـع إلى مرحلة الاستكشـاف ثم التبلور ويختـار مـرة اخرى، وقد ذكر ميلر تايدمان ان طالب الصـف التاسع غالبا ينتقل من الاستكشـاف الى الاختيـار بالاعتمـاد على المخرجات، ويميـل الى اعادة الصياغة خلال التبلـور والتوضيح. إن مراحـل توقـع الاختيار تؤدي الى التنفيـذ والتوافق مع الاختيار. وهنا يمكـن ان ينتقل الى المرحلة التالية عند تايدمان، وهي التوافق مع الاختيار

المرحلة الثانية: التوافق مع الاختيار *Adjusting to a Choice* أن تنفيذ الاختيار جزء مهم من مفاهيم اتخاذ القرار عند تايدمان، فهو يرى بان الفرد لا يشعر بان عملية اتخاذ القرار تنتهي حالما تم الاختيار، لذا فقد حدد تايدمان واوهارا ثلاث مراحل للتوافق:

الحث على التنفيذ: Induction هنا ينفذ الفرد اختياره، قد يكون الذهاب الى الكلية، اودراسة مقررات لتعليم الكبار، او البدء بعمل جديد، او العمل لبعض الوقت، وهنا تحدث بعض التغيرات للإيفاء بالالتزام الذي قطعه على نفسه.

اعادة التشكيل: Reformation عندما ينضم فرد الى مجموعة جديدة، في هذه المرحلة يتردد في الانضمام او لا يشعر بأنه جزء من الجماعة، إلا أنه فيما بعد يصبح واحدا من المجموعة وينتمي اليها.وهنا يتم اعادة التشكيل.

التكامل Integration: ان التكامل يحدث بين الفرد والمجموعة ويتقبل الفرد والمجموعة بعضهما البعض، وان التحمس للاختيار الجديد يتلاشى ويصبح الاختيار او اتخاذ القرار جزءا من الفرد.

بحوث حول عملية اتخاذ القرار المتوقعة عند تايدمان: Research on Tiedeman's Process Perspective هناك نوعين من البحوث اجريت في هذا المجال، بحوث تجرب النظرية مباشرة لتأكد من مراحل اتخاذ القرار، وبحوث اخرى استخدمت النظرية كأداة قياس لأساليب الاختيار المهني، ففي دراستي تايدمان وتايدمان(*Tideman and Tideman، 1990*) اكدت نتائجها الأربع مراحل الفرعية لمرحلة التوقع، وذكر ميلر تايدمان (*Miller and Tideman ، 1977*) ان الطالب الذي يفشل في الاختيار، يرجع للسير بمراحل اتخاذ القرار الأربع، ويقوم بالاختيار للمرة الثانية. واذا فشل يقوم بمراحل التبلور ثم التوضيح قبل الاختيار. ووجد جبسن وجروف (*Jepsen and Grove، 1981*) بان المشاركين في عملية الإرشاد المهني عكسوا آخر مرحلتين للاختيار التي تسبق عملية التوضيح.

اضاف بك ودانيالز *Buck and Daniels* مقياس التوافق المدرسي، ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية، الرضا عن المدرسة، التعامل مع الأقران، والتفاعل مع المعلمين. ويقيس مهمتين في الاختيار المهني اختيار مهنة واختيار تخصص دراسي في مقياسين مختلفين. هذه المقاييس لا تتصل بنظرية تايدمان واوهارا(*Tideman and O"hara، 1963*) . الا أنها طبقت في تحقيق اتخاذ القرار المهني وفق خطوات تايدمان واوهارا.

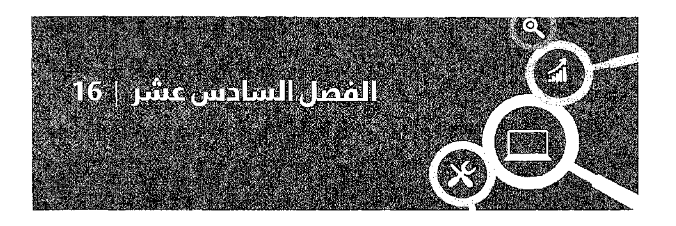
هناك دراسات عملت على تطوير مقياس لقياس اتخاذ القرار المهني، منها دراسة هارين (*Harlen، 1977*) الذي طور مقياس اتخاذ القرار المهني، واتفقت نتائج المقياس مع نظرية تايدمان واوهارا (*Tideman and Ohara، 1963*)وهي تقيس ثلاثة اساليب في الاختيار المهني على النحو الاتي:

التفكير: Rational الفرد القادر على ان يخطط عندما يتخذ قرار يضع باعتباره مشاعره

ومعارفه وقدراته وميوله وقيمه ويقوم باتخاذ قرار فيما يتعلق بها.

الحدس: **Intuitive** يتخذ قراراته بالاعتماد على المشاعر اكثر من الأفكار فيما يتعلق بما يعمله، قد يكون اتخاذ القرار وفق الحدس سليما الا أن المسترشد يحتاج ان يحلل نواحي القوة لديه، إذ إن هناك مهناً تعتمد على مشاعر الروحانية اكثر من قرار معرفي عقلاني مثل رجل الدين.

الاعتماد: **Dependent** الشخص الذي يضع خطته بناء على اشخاص آخرين، مثلا رغبة الوالدين بان يدرس ابنهم الطب، وهنا يكون الابن سلبي ومجبر بتقبل اختيار السلطة الوالدية.



النظرية الروحية في اتخاذ القرار
A Spiritual Perspective on Decision Making

إن العمــل ليس هــو فقط وظيفة يقوم بأدائها الفرد او مكان يقضــي وقته فيه؛ بل مكان ينعش روح الفــرد ويؤثر على حياته، واختيــاره ويؤثر فيه ايجابا اذا اتفق مع نمط شخصيته. ان الجانب الروحــي مــن الفرد مبدأ اساســي في اتخاذ القــرا ر المهني؛ فهو يعطي الحيــاة للجانب الجسمي للفرد. ويستطيع الفرد ان يصبح اقرب للتكامل او أكثر تكاملا، وتؤثر الروحنية ايجابا في الدافعية التــي تزوده بتوجيهات في حياتــه وفي اتخاذ قراره. وان الطاقة المعنويــة الروحية والدافعية يعبر عنهــا الفــرد في العمل من خلال الحاجات والقيم والميول. وان التوقع الروحي المعنوي في مناقشة الحاجــات والقيــم والميول ضمني اكثر ممــا هو علني. وهــذه النظرية او التوجــه لا يتضمن اموراً دينيــة، ورغــم أن الديانة تؤثر في الإطار العام للاختيار المهني، وتساعد المسترشد في فهم مهنته واتخــاذ القــرار المهني. لذا لم تطور النظرية اتجاهاً دينياً محدداً إلا أنها استفادت من توجه ديني عام يتضمن سبع مفاهيم اساسية. فإن ميلر تايدمان (*Miller & Tideman 1999*) بين عام *1989* -*1999* وضح مهنة الحياة، إذ إنه يركز في ذلك على النظرة الى الحياة على انها مهنة، وان المهنة ليست الوظيفة، وأعطى قيمة للذكاء والخبرة عند الفرد اهمية كبرى في الاختيار المهني.

نظرية مهنة الحياة: Life Career Theory

ان نظريــة مهنــة الحياة ترى الفرد بأنــه قادر على فهم المعلومات واتخــاذ القرار واستمراره، مستفيــدا مــن النظرية البنائيــة، الا ان هذه النظريــة تتضمن احترام عميق للفــرد وعملية حياة الفــرد، وترى ان الحياة هو عملنا، وثقتنا بالحكمــة داخليا تأتي من قدراتنا العقلية والخبرة حول المهنــة. وتــرى ان على الفرد ان يقوم بعمــل ما يرغب به وليس ما يعتقد الآخــرون بأنه الأفضل له.

وأكدت على اهمية استماع الفرد لنفسه، كما ميز ميلر بين الحقائق الشخصية والعامة عند الفرد وأثرها في حياته ومهنة حياته.

الواقع الشخصي والعام: Personal and Common Reality الواقع يتعلق بادراك الفرد للاختيار المهني، وذكر ميلر (*Miller, 1990*)، انه في حالة الاستفسار عن ايهما الواقع اتخاذ القرار أو تنفيذه الواقع، انه مجرد رأي، الا ان ميلر حدد نوعين من الواقع الشخصي، وهما يتعلقان بإحساس الفرد بما هو صحيح: انه الشعور بان القرار والتوجهات صحيحة ومناسبة لمتخذي القرار، ومن جهة اخرى فإن الواقع العام يتعلق بما يقوله الآخرين بما يجب أن يؤديه الفرد، ويتضمن اراء الخبراء.

الروحية: Spirituality عندما يدرك الفرد ان الحياة غير مجزئة ويخبر الروحانية لديه، وهي تأتي من الممارسة في حياة الفرد في اكثر ويتم تطورها. وهي تساعد الفرد في تفهم نفسه وتساعده في تكوين علاقته بالآخرين في طريقة غير مؤذية؛ بما يقلل التوتر في حياة الفرد ويصبح اكثر استرخاء.

ويرى اصحاب نظرية الروحية بان في مهنة الحياة يقرر المسترشد ما ينفعه وما لا ينفعه، ويعبر عن انسجام بين خبرته لمشاعره وأفكاره وذاته الجسمية وذاته الروحية، ويساعد المرشد المسترشد ان يطور مهنته في الحياة بطريقة طبيعية وبارتياح؛ من خلال الاستماع لمواضيع وقضايا مهمة في حياة المسترشد. ووصف بلوك وريتشموند (*Block and Richmond, 1998*) سبع مواضيع يمكن أن يستخدمها الفرد لتفهم حياته وفي اتخاذ القرارات المهنية كجزء من حياته، وهي تعكس النظرية الروحانية وهي

1- التغيير: Change ان التغيير يحدث عدة مرات خلال حياة الفرد المهنية، وعندما يحدث التغيير بالصدفة، ومن خلال أحداث غير واعية هنا يطلق عليه انه تغير عرضي، وعندما يكون الفرد منفتحا للتغيرات فإنه تتاح امامه فرصٌ لم تكن في اعتباره سابقا. وقد يحدث التغيير داخليا او خارجيا. وقد يكون التغير الداخلي سلبياً أو إيجابياً يحدث من خلال مشاعر القلق وعدم الرضا عن الوظيفة أو العمل الذي يقوم به. أو حين يشعر الفرد بالحماس لعمله الذي يجعله يسعى الى فرص او تحديات جديدة. وهنا يحدث تغير ايجابي داخلي. وفي الجهة المناقضة او الأخرى تكون الإحداث الخارجية التي من الممكن أن تجبر الفرد على التغير سواء رغب بذلك أم لا. مثلا عندما يطرد احدهم من عمله فإن عاملاً خارجياً يصاحبه شعور بعدم حب الآخرين له والخسارة، وقد يكون العكس بما يوفره الآخرون له من فرص ونصائح تثير فيه الفضول والاستكشاف والتغيير. لذا

سـواء كانت التغير بسبب داخلي ام خارجي فهو يثـير مشاعر وانفعالات الفرد، وينمي قدرة الفرد علـى ادراك مشاعره مهمة لديـه تساعده في التعامل مع اسباب التغيـير. وبذلك تضيف النظرية اسلوبا اخرا للتعامل مع التغيير بالتعرف على جوانب القوة لدى الفرد وتنفيذها، وقد تكون جوانب جسمية او انفعاليـة او لفظيـة او تحليليـة او اخلاقية او علاقـات مع الآخرين، وهـي تساعده في التعامل او التوافق مع التغيرات المفاجئة.

2-التـوازن: Balance يسعى الأفراد لتحقيق التـوازن في حياتهم. اذ إن لدى الفرد ميولاً طبيعية لتحقيق التوازن بين العمل واللعب ونشاطات اخرى، ومثال جيد على ذلك أن احدهم يسعى ليؤسس عمـل خاص به بينمـا هو شريك بعمل آخر مـع آخرين، ويقوم بتحقيـق التوازن بين عمله مـع الشركاء والعمل الجديد الخاص به. وهناك ظـروف اخرى في حياة الفرد تكون سببا للبحث عـن التـوازن بين عدة ادوار يقـوم بها: فهو يتوافق ويحقـق توازناً طوال حياته؛ مثـلا عندما يكون طفـلا، ثـم يصبح راشدا وشريكاً ورب بيـت والداً ومواطناً وعاملاً إلخ. وقـد وضحت الأدوار التي يقـوم بهـا الفرد في نظرية سوبر وتم فيها توصف جوانب ظـروف التوازن في الحياة. جانب آخر مهـم للتوازن؛ هو علاقة الفرد بذاته، هل حقق الفـرد ميوله وقيمه ام اهملها، إن الاجابة عن هذا السـؤال تنمـي التوازن في حياة الفرد. ولتحقيق التوازن فـي حياة الفرد ففـي بعض الأحيان يغير الفـرد رؤيتـه في السلطة والوالديـن والمشرفين والمعلمين، ويغير طريقة السلـوك مع الآخرين في اداء مهامـه فـي العمل او ادواره في الحياة، وقـد يؤدي التغيير في حياتـه لإعطائه شعورا اعظم بالرصانة.

3-الطاقـة: Energy ان تحقيق التوازن في حياة الفـرد يتطلب الطاقة، والطاقة موجودة فـي جميع العالم، ويمكن ملاحظة الطاقـة الحيوية والبيولوجية في طرق مختلفة، وتتمثل الطاقة التـي يبذلهـا الفرد فـي أدائه لواجباتـه او ادواره فـي احياة ، وقد توصف من خـلال أدائه لعمله. ويمكننـا ملاحظة الطاقة من ملاحظة الاخرين فـي اداء ادوارهم، اذ يختلف الافراد في طريقة التعبـير عن طاقاتهم فهناك افـراد يعملون بجد مع الآخرين بينما هناك افـراد آخرون يفضلون العمل لوحدهم، ويمكننا مشاهدة الطاقة من خلال زيادة الافراد لنشاطهم الموسيقي او الرسم او المسـرح او السينما او قراءة الكتب أو ممارسة الرياضة، فإن النشاطات الجسمية مصدر الطاقة، وعندمـا يحب الفرد عمله فانـه يعمم هذه الخبرة، ويستغل قدراته ويتمتـع بعمله ولا يشعر بالتعب وهنا يوجه طاقته ايجابا.

4-المجتمـع: Community يعيش الفرد في مجتمـع، وهو جزء من هذا المجتمع. وحدد بلـوك وريتشمونـد (*Block and Richmond, 1998*) ثلاثة انواع من المجتمعـات التي يشارك فيها

الفـرد: مجتمع الرفقة وهي تتضمن الاسرة النواة والممتـدة والأصدقاء المقربين، ويتضمن مجتمع الثقافـة الجيران وأصدقاء المدرسة والعمل والنقابـات المهنية التي يلتحق بها والذين يقضي معهم وقـت فراغـه، ومجتمع العـالم الذي يتضمن افـكار واسعة مثـل البيئة والموت والفقـر والمشردين والضريبـة وأشيـاء اخرى. ويختلف الأفراد فـي التواصل او التفاعل مع هـذه المجتمعات. وإن كلاً مـن الانبساط والانطـواء يمثل اساليب الفرد في التواصل مع العـالم الداخلي او الخارجي للفرد. فالبعض عنده حاجة قوية للتواصل والانتماء بينما آخرين لا يفضلون ذلك، وبعضهم يؤثر بالآخرين ويتحكـم بهـم، وبينما يفضل آخرون الاستماع إلى الآخرين ويتبعـون المقترحات والأوامر، ويختلف الأفراد فـي حاجاتهم للدعم والحب والدفء، وهم يسعون إلى تحقيق حاجاتهم من خلال المجتمع المحيط بهم، وإن العمل وسيلة للتواصل مع احد المجتمعات.

5-الدعوة: Calling تمثل السعي للبحث عن العمل المثالي، يتعرف الفرد من خلال السعي عن المهنة على ميوله ومهاراته وقيمه وقدراته في الإنتاج، ويظل يسعى الى تحقيق الافضل ، ويعمل على الوصول اليه، وعند يحقق الفرد ما يسعى اليه فإنه يدرك متعة العمل.

6-الانسـجام: Harmony يسعى الانسان بطبيعته في اداء ادواره في الحياة الى تحقيق الانسجـام، وان الانسجـام يعنـي أن الفرد وجـد العمل الذي يـؤدي الى شعور حقيقـي بفهم ذاته وتقديرهـا. ان البحـث عن معلومات عـن الدراسة او المهن تساعد الفرد ليحقـق الانسجام، ولكن هذا غير كاف إذ يجب أن تشبع طبيعة العمل ميول الفرد وقيمه وقدراته، وتحقيق الانسجام يتطلب ايضا بالاستمرارية في هذا العمل الذي يؤدي فيما بعد الى وجود معنى في حياته.

7-الوحـدة: Unity تتمثـل الوحدة في وجـود اشخاص في حياة الفـرد يكملون دوره في الحيـاة رغم التعرضـ الى التغيرات او الأحداث المفاجئـة، إذ تتحقق الوحـدة عندما يكون الفرد مُعداً للتعامل مع التغير الذي يحدث عالميا، ويرى رجال الدين ان الوحدة تعني الشعور بالاتحاد مع القـدرة العظمـى، وقد ذكر بلوك وريتشمونـد (*Block and Richmond، 1998*) طرقا تمكن الفرد مـن أن يحصل علـى الوحدة في ادواره في الحياة من خلال العمـل والروحانية والطاقة والتعامل مـع الآخرين. إن الوحدة جزء مـن العمل وليست منشقة عنه. وإن وحدة الطاقة تعني شعور الفرد بأنه مرتبط بعمله وعالمه. ويعمل الفرد عادة بقصد تغيير مهنته لتحقيق انسجام اكبر. اما الوحدة الروحانيـة في تواصل الإنسان مع نفسه ومع شركائه ويشعر بثقافته ومعتقداته، وأن لديه تواصلاً مع العالم، وهي تأتي من اندماج الفرد مع الآخرين.

وعلـى المرشد مساعدة المسترشدين للاستفادة مـن النظرية الروحانية في رؤية الموضوعات،

وقدم ميلر تايدمان (Miller-Tideman, 1997) عدداً من المقترحات للمرشد لاستخدام نظرية الروحية في اتخاذ القرار المهني، والتي تعكس احترام المسترشد ودوره في اتخاذ القرار وهي:

- جعل المسترشد يعرف أن اختياره لمهنة ما يكون اختيار مهنة لمدى الحياة، وأن نجعله يستمع لقصة مهنة حياته من خلال أناس عاملين بها من الميدان، وتزويده بالمعلومات من مصادر عدة حول المهنة، وان اختياره لمهنة يجب ان تجعله يحترم حياته واتخاذ القرارات المناسبة وتقليل القلق من خلال في مناقشة اسبابه ومن خلال اساليب الاسترخاء.

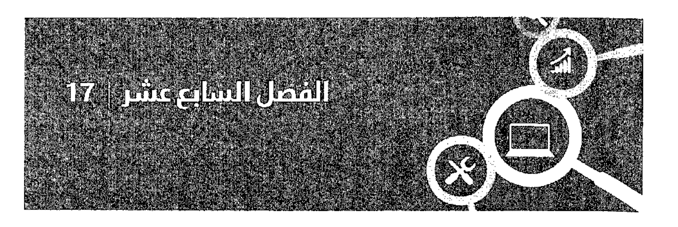
- جعل المسترشد يعرف بأنه افضل من المرشد في تحديد ما يناسبه أولاً، وأن يؤكد على اهمية الواقع الشخصي للفرد اكثر من الواقع العام. ويشجعه المرشد على التحقق من ذلك، وانه في حالة تقبل الفرد لما يتم مناقشته في الجلسة فانه يكتشف ما لديه من امكانات وتحديد ما يتناسب معها.

- تشجيع المسترشد ليتعلم خلال تقييم خبرته، وتتطلب هذه المقترحات من المسترشد للعمل على تطوير ثلاث او اربع خطط تتناسب مع امكاناته وعلى ان تكون مرنة يمكن تعديلها او تصنيفها في كل فصل، وان قدرة الفرد على تقييم خبرته تجعله قادرا على تطبيق قراراته في الأحداث المهمة مستقبلا.

- انه عند استخدام الاختبارات والمقاييس التي تتعلق بالواقع العام على المسترشد أن يتفحصها قبل ان يجعلها مرجعا في استكشاف الفرص المهنية والدراسية.

- مساعدة المسترشد في تحديد رغباته بدون ربطها بوقت محدد لأن رغباته قد تتغير من وقت لآخر. وقد تكون مستقرة احيانا وقد تتلاشى في وقت اخر. لذا يطلب من المسترشد كتابة الرغبة على ورقة وتاريخاً بجانبها لتعطي تصورا عن اتجاه قراراته ومدى علاقتها برغباته.

- إذا لم يجد المرشد الرغبة في التغيير لدى المسترشد والخوف من اتخاذ القرار، يكون تركيز المرشد على تعريف المسترشد بأساليب التغيير يساعده على القيام بسلوك يقلل من قلقه في اتخاذ قراراته والاهتمام بالحاضر وليس الماضي أو المستقبل.



نظرية جيلات – اتخاذ القرار
Career Decision Gelatt's Theory

يعـد جيـلات من اصحاب نظريات اتخاذ القرار، والتي تفترض بـأن هناك نقاطاً حرجة في حياتنـا عندما نتخذ القرار نحوها وتؤثر في نمونا المهني، وتتمثل هذه النقاط بالاختيار الدراسي، ومستـوى الوظيفـة التي يرغب بهـا الفرد، او عند تغييـر وظيفته او عمله الخ. ويتأثـر قرارنا بهذا الاختيـار طوال حياتنا وفق المعلومات المتوفرة لدينـا وكيف نقيمها، وذكر بأننا نقوم باتخاذ القرار بناء على ما هو واقع، وان الواقع في حالة تغير مستمرة اي لا يتصف بالثبات، وهذا يرتبط بالبيئة المعقدة المحيطة بنا (*Gelatt، 1991*).

تميزت نظرة جيلات بان اتخاذ القرار لا يعتمد على العقلانية إذ لم يتبع الفرد نفس المخطط كل الأوقـات، إذ يـرى جيلات بأنه يكون لدى الفرد اتجاهين أو أكثر عند التعامل مع تغيير الاختيار المهنـي، وقد يسيطر اتجاهين أحياناً في اتخاذ القرار المهن، وهما أيضاً يتغيران. وذكر بأن هناك حاجـة ليتقبل الفرد الماضـي والحاضر والمستقبل غير المؤكد أو غير اليقـين، وعلى الفرد أن يكون ايجابياً نحو غير المؤكد. وذكر جيلات (*Gelatt، 1991*) ان هناك أربعة عوامل تستخدم في توجيه الفرد في عملية اتخاذ القرار، والعوامل الأربعة هي: ماذا يريد الفرد؟ (الامنيات او الميول) ماذا يعـرف؟ المعلومات عن الذات والمهن)، مـاذا يعتقد؟ (القيم والاتجاهات) مـاذا تعمل؟ (الإجراء اللازم).

ويؤكد جيلات على أهمية ايجابية عدم اليقين في استخدام الاتجاهات والعوامل لتزويد الفرد بالمرونة والتوازن، من خلال دمج التوجه بشكل خطي تقليدي، أي العقلانية والاستفادة من الجانب الأيسر من الدماغ مع الإبداع والحدس، وبشكل غير خطي بالاعتماد على استخدام الجانب الأيمن من الدماغ للجوانب الغامضة المتناقضة من المبادئ، وذلك عند التخطيط واتخاذ القرار. وإن أهم

مبدأ في ذلك أن على الفرد أن يتابع التركيز والمرونة، وان يكون مدرك وحذر، وموضوعي ومتفائل وعملي وخيالي.

وذكر جيلات بأن صنع القرار يحتاج إلى نظام توقع للبدائل والنتائج المحتملة لكل منها، ونظام القيم الذي يحدد التفضيلات والقيمة للنتائج المحتملة؛ أي المفضلة على الأخرى، وان نظام القرار هو القدرة على تقييم الأولويات ومدى اتفاقها مع القوانين والأنظمة المأخوذ بها في العمل. وذكر بأن المعلومات تعد الوقود لصانع القرار والإجراءات التي تحقق الهدف النهائي.

ولاحظ جيلات (*Gelatt ،1962*) بان جميع القرارات تتخذ نفس الصفات، ففي أي موقع أن هناك شخص يجب أن يتخذ قراراً، وهناك احتمالين أو أكثر من المواد أو الأفعال عليه الاختيار منها، وأخيراً القرار الذي يتم اتخاذه يكون بناء على المعلومات. وذكر بأن هناك نوعين من القرارات، قرارات نهائية، وقرارات موضع البحث التي تتطلب المزيد من المعلومات، ويتم إعادة صياغتها أو تحويلها حتى تصبح نتيجة اي قرار نهائي.

ويرى جيلات وليفين (*Gelatt، & Levine، 1965*)، أن النظام التنبوئي يساعد في التعرف على مجموعة البدائل والنتائج الممكنة لكل بديل، وهو يضع قيمة لهذه النتائج واتخاذ قرار نهائي نحوها، وعلى المرشد أن يساعد المسترشد على التنبوء بمكونات اتخاذ القرار من خلال مشكلات شائعة في التخطيط الدراسي، وربطها بتحقيق غاية المسترشد في اختيار برنامج أو مواد دراسية، وأن دور المرشد مساعدة المسترشد ليتخذ قراراً بأسلوب متسلسل منظم، وفي النظام التنبئي على متخذ القرار تفحص الخيارات المحتملة من البدائل، والنواتج والاحتمالات. لذلك فإن نتائج الامتحانات والدرجات في المواد الدراسية السابقة، وعلاقتها بالقرار وبالاختيارات المستقبلية هي امثلة لمعلومات ذات علاقة في نظام التنبوئي. وذكر بيتز وهارين (*Peter and Harely، 1999*) أن أي قرار يتخذ وفق النظام التنبوئي لحل مشكلة يتم وصفه تبعا لأربعة عناصر هي:

1- مجموعة الأهداف التي من الممكن أن يسعى صانع القرار الى تحقيقها

2- مجموعة الاختيارات أو المسارات البديلة للعمل والتي يجب أن يختار منها

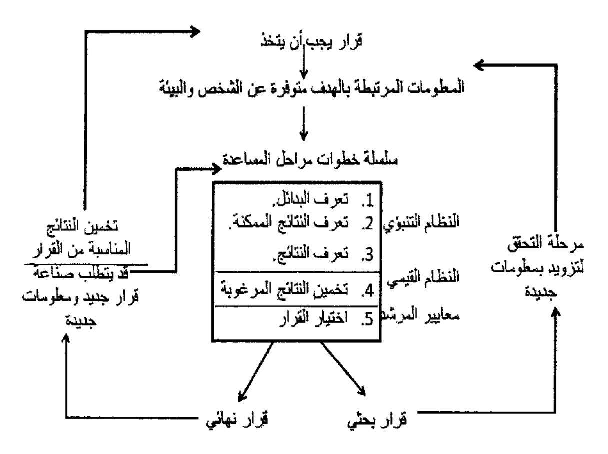
3- مجموعة النتائج المحتملة التي تكون مترابطة بكل خيار

4 - الطرق التي تعمل على تقييم النتيجة المقررة فيما يتعلق بكيفية تحقيق اهداف صانع القرار وصفات النتيجة.

واقترح جيلات (*Gelatt، 1991*) اطار عمل لصنع القرار بحيث تكون المعلومات مقام الوقود لصانع القرار والاجراءات المتخذة نحوه، وإن هناك ثلاثة عناصر اساسية لعملية صنع القرار وهي

نظـام التوقـع اعمال بديلة او توقع نتائج محتملة اي احتمـالات. ونظام القيمة اي التفضيلات بين نتائج محتملة. ونظام القرار لتقييم الاولويات او القوانين.

وقـدم جيلات *Gelatt's* عام *1962* نظريته من خـلال نموذج تنظيمي مفاهيمي يقترح سلسلة مـن القـرارات المباشـرة والمستقبلية لاتخاذ القـرار، والشكل (*20*) التالي يوضـح تسلسل عملية اتخاذ القرار.



الشكل(20): نموذج تنظيمي مفاهيمي لاتخاذ القرار عند جيلات

يوضـح الشكل (*20*) نمـوذج سلسلة من القرارات المباشـرة والمستقبلية، اذ يتبع جيلات فـي ذلـك اسلوب حل المشـكلات من تحديد المشكلة، ثـم جمع المعلومات، ثم مرجعـة البدائل، واخيرا تقليصـ البدائل واتخـاذ القرار وتقييمه. ويستخدم هذا النموذج كموجـه لبرامج الإرشاد المهني. وبنـاء على هذا النموذج فإن عملية اتخاذ القرار تعتبر عملية مستمرة ذات خطوات تسلسلية هي:

1- تبدأ عملية اتخاذ القرار بإدراك الفرد وإحساسه بالحاجة إلى عمل قرار معين، ويلي ذلك وضع الهدف أو الغرض وتحديده. مثلاً تخرج احمد من المدرسة الثانوية، أو على وشك التخرج، ويحاول أن يضع قرارا يتعلق بأية كلية عليه أن يدخل. عادة الطالب يكون لديه عند هذه المرحلة خيارين على الأقل.

2- جمع المعلومات عن الخيارات المختلفة التي أمامه. مثلاً يبدأ احمد بجمع المعلومات عن عدة كليات أو جامعات، وينظر في متطلبات القبول والتخصصات المتوفرة ومستوى الجامعة وسمعتها الخ. إن جمع المعلومات من أهم الخطوات ؛ إذ إن المعرفة الجيدة بالاختيارات المتاحة مهم جدا لعملية اتخاذ القرار. وفي حالات أخرى قد تكون المعلومات عن الوظائف المتاحة ومتطلباتها وما تتطلبه من تدريب ومهارات وغير ذلك.

3- الاستفادة من المعلومات في تحديد الإجراءات والخيارات والنتائج المتوقعة أو المحتملة. ففي المثال السابق سوف يقيم أحمد فرص القبول في الكليات والجامعات التي وضعها في اعتباره ومدى إمكانية الوفاء بمتطلبات النجاح في تلك الكليات. وإن تقييم النتائج المتوقعة يتوقف على معرفته بمهاراته وقدراته لكي يستطيع التنبؤ بمدى نجاحه في تلك الكليات مثلا.

4- تحديد قيمة النتائج: هنا يتم التركيز الاهتمام على نظام القيم عند الشخص. ففي المثال السابق سوف يضع أحمد في اعتباره عدة عوامل تدفعه للحصول على شهادة جامعية من الكلية التي سوف يختارها. مثلاً أحمد قد يسأل نفسه (ما مدى أهمية الراتب العالي بالنسبة لي، وإذا كنت أضع قيمة عالية على الراتب العالي فما هي الكلية التي سوف تؤدي الدراسة فيها إلى الحصول على وظيفة ذات راتب عالي). إن تحديد القيم وتوضيحها عند الفرد مهم جدا في عملية اتخاذ القرار.

5- مرحلة تقييم واختيار قرار معين وهذا القرار قد يكون نهائي أو استطلاعي (*Gelatt, and Gelatt, 2003*). وذكر جيلات (*Gelatt, 1991*) لكي يتمكن المرشد من مساعدة المسترشد عليه أن يراعي الاعتبارات الآتية:

أ- ان يكون المسترشد جاهزا للبدء في عملية اتخاذ القرار. يمكن معرفة ذلك عن طريق طرح بعض الأسئلة مثل: هل يشعر المسترشد بالحاجة إلى اتخاذ قرار، هل لديه المهارات الأساسية لعملية اتخاذ القرار.

ب- هل لدى المسترشد معرفة كافية بنفسه: ميوله وقدراته وقيمه وما خبراته السابقة. هل لديه القدرة على استخدام هذه المعرفة في تحديد الخيارات المتاحة أمامه. ولكي يستطيع الفرد التنبؤ بالنجاح فلا بد من معرفته بذاته والقدرة على تطبيق واستخدام هذه المعرفة في عملية الاختيار.

ج- هل لدى الفرد المعلومات الكافية عن البرامج التعليمية والفرص الدراسية المتاحة أو عن بيئات العمل المختلفة، وما تتطلبه من مهارات ومتطلبات أخرى. وكلما زادت معرفة الفرد زادت احتمالية عمل قرار جيد.

د- أخيراً فإنه من المهم أن يفهم المسترشد عملية اتخاذ القرار وخطواتها. ومن أهم أهداف عملية الإرشاد بناء على هذا النموذج أن يعرف المسترشد جيدا خطوات عملية اتخاذ القرار، وأن يعرف أيضا المرونة التي لا بد من توافرها عند وزن وتقييم الخيارات المختلفة.

خطوات اتخاذ القرارات

قبل عرض خطوات اتخاذ القرارات نود أن نشير هنا إلى أنه لا يوجد نموذج شامل لخطوات اتخاذ القرار وإنما توجد عدة نماذج وهذه النماذج تتضمن عدة خطوات غالبا ما تتراوح بين ثلاث إلى ثمان خطوات. وعادة لا يتبع الذين يسيرون في خطوات اتخاذ القرارات هذه الخطوات بالتسلسل، لأنهم قد يكونون اتخذوا الكثير من القرارات، او تكون بالنسبة لهم مألوفة أو مكررة، إلا إن البعض من متخذي القرارات يتبعون بعض الخطوات دون إدراك منهم. وإن اتباع نموذج أو خطوات معينة في اتخاذ القرارات لن يضمن صحة هذه القرارت بالكامل لكن يساعد في الوصول إلى القرار المناسب. وعلى هذا: فإننا نعرض نموذجاً عاماً في اتخاذ القرارات متضمنا الخمس خطوات التالية:

أولا: تحديد المشكلة: من أهم خطوات اتخاذ القرار، لأن عملية اتخاذ القرارات عادة ما تكون بملاحظة بروز أو وجود مشكلة، أو أن هناك فرصة مواتية لاتخاذ قرار ما يتعلق بالفرد أو المجموعة أو المنشأة، وبالتالي القدرة على تشخيص المشكلة بطريقة سليمة.

ثانيا: جمع المعلومات: إن جمع المعلومات تساعدنا على تحديد المشكلة تحديدا أكثر وضوحا، لأنه يساعد على وضع البدائل المناسبة لحل المشكلة، وهي تتضمن الآتي:

1. معلومات موضوعية: ويقصد بها محاولة كشف الأطراف الداخلة في المشكلة وزمان ومكان حدوث المشكلة ودرجة تكرار حدوثها في الماضي.
2. معلومات ذاتية: وهي المعلومات التي تصف آراءنا واتجاهاتنا وأحاسيسنا تجاه المشكلة.
3. معلومات متعلقة بالمعلومات التي حالت دون المشكلة في الماضي ومن المحتمل أن تدوم.
4. معلومات أخرى إضافية غير التي سبق ذكرها ويمكن أن تساعد في حل المشكلة.

ثالثا: طرح البدائل واختيار البديل المناسب: ان للاختيار من البدائل عدة مسميات منها طرح الحلول أو توليد الأفكار. وهو يمثل جوهر الإبداع في حل المشكلة، وهي تعتمد أساسا على قدرة الفرد أو الجماعة في طرح أكثر من بديل لحل المشكلة، ويكون

للمرشد هنا في توضيح العلاقة بين كل بديل من البدائل مع قدرة الفرد او امكانياته.

رابعا: تنفيذ الحل: يقصد به تطبيق او التنفيذ للبديل الذ تم اختياره. ومما يجب مراعاته هنا هو أن يكون إسناد مهمة تنفيذ الحل إلى الشخص المناسب، اي عندما يصبح لديه مهارات كافية لتنفيذ هذا الحل، مع توفير فرص مرنة كافية والتي تمكن المسترشد من تنفيذ الحل بما يتلاءم مع ظروفه

خامسا: متابعة تنفيذ الحل: يقصد به الوقوف على مدى فاعلية هذا الحل في علاج المشكلة، وتحقيق الاختيار المناسب الذي يرتبطب بامكانات وظروف المسترشد (*Gelatt. and Gelatt, 2003*) ..

الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات:

يتحمل الفرد المسؤول عن مؤسسة مسؤولية حل المشكلات واتخاذ القرارات، ولم يتولى هذا الشخص هذه المهمة بمفرده دون طلب مساعدة الجماعة ان اتخاذ القرار في المواقف التي يعمل بها اكثر من فرد مثل المؤسسات او الشركات. فإن أي قرار يؤثر بجميع العاملين وهم يؤثرون فيه، والسبب في ذلك: أنه من الممكن أن تكون أهداف ومصالح هذه المؤسسة واضحة من وجهة نظر شخص واحد وهو رئيسها، غير أنه من الخطورة بمكان الاعتماد على هذه النظرة الفردية في اتخاذ القرارات بالنسبة لحل المشكلات التي تواجهها المؤسسة في أعمالها. والمؤسسات تميل إلى الأخذ بالأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات من خلال جمع المعلومات، والالتزام بالتنفيذ، والإبداع في حل المشكلات والتطوير. وبشكل عام فإن توظيف الجماعة كأسلوب لاتخاذ القرارات يتيح للمؤسسة وقيادتها الإدارية والعاملين فرصة كاملة للاستفادة من معلومات وآراء الآخرين، وتسير المؤسسات في عملية اتخاذ القرار وفق تسلسل تنظيمي، وبخاصة عند الحاجة إلى أفكار إبداعية لا يمكن التوصل إليها من خلال العمل الفردي. إلا أن هناك مزايا وعيوب للأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات:

أولا: مزايا الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرارات

1. التأكيد على مبدأ الشورى: إن مبدأ التشاور مع الجماعة العاملين في نفس المكان مهم في جمع المعلمات وتعرف على الصعوبات او المشكلات التي تواجهها المؤسسة.
2. الوصول إلى قرارات أفضل: وذلك لأن الجماعة عادة تؤدي دورا أفضل من الفرد في حل المشكلات المعقدة.
3. لوصول إلى بدائل أكثر: أن الجماعة تقدم عادة وجهات نظر مختلفة وتنوعة، وتقدم عددا من

البدائل بالنسبة للمشكلة المطروحة أمامهم.

4. القبول: فقد أثبتت الدراسات أن فرص تطبيق النجاحات في القرارات المتخذة تكون غالبا متحققه إذا ما أتيحت الفرصة للأطراف المتأثرة بهذه القرارات بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وعلى هذا فإن هذا يؤدي إلى الشعور بالحماس والملكية والالتزام نحو تنفيذ القرار.

5. رفع الروح المعنوية: إن الأسلوب الجمعي في عملية اتخاذ القرار يؤدي إلى شعور الأطراف المشاركة في القرار بالرضا عن الدور الذي قاموا به، وتحسين مستوى فهم الجماعة لآلية اتخاذ القرارات، وعملية الاتصال بين الأفراد والوحدات الإدارية في المؤسسة التي يعملون بها.

ثانيا: عيوب الأسلوب الجمعي في اتخاذ القرار

1. استهلاك الوقت: وذلك أن المشاركين في حل المشكلات واتخاذ القرارات لا يؤدون في واقع الأمر عملا إنتاجيا.

2. الهيمنة من قبل الأعضاء: من عيوب العمل الجمعي سيطرة عضو أو بعض أعضاء الجماعة على نقاش الجماعة، وبالتالي فإن الوصول لاتخاذ القرارات يكون ضعيفا.

3. التأثير بما يسمى التفكير الجمعي والحرص على الاتفاق مع رأي الجماعة: ويسمى أيضا بمحاولة التطابق مع رأي الجماعة. وغالبا ما يؤدي إلى إعاقة فعالية الجماعة في اتخاذ القرارات بحيث يصبح وجود هذه الجماعة شكلي وضار على أداء الجماعة.

4. تشتت المسؤولية: فعندما يتم اتخاذ قرار ما من قبل جماعة فإن مسؤولية اتخاذ القرار غالبا ما تكون مشتتة بين أعضاء الجماعة، وعلى أية حال فإن عملية اتخاذ القرار غالبا ما يكون بيد المديرين وهم يعتبرون المسؤولين عن أي قرارات يتم اتخاذها في مؤسستهم. وسواء اتبع الأسلوب الفردي اوالجمعي حسب طبيعة الموقف، يجب أن تحقق الاتي:

- الرغبة في الوصول إلى حلول أو بدائل تتسم بالإبداع.
- تحديد مقدار الوقت المتاح لمناقشة المشكلة.
- تحديد مقدار أو كمية المعلومات المتاحة لدى الفرد أو الجماعة.
- مدى ضمان قبول المرؤوسين للحل أو الحلول التي سوف يتم التوصل إليها ومن ثم تطبيقها.

- حاجة العاملين في المؤسسة إلى التفاعل الاجتماعي.
- الحاجة إلى زيادة التلاحم بين أعضاء الجماعة.
- الحاجة إلى التطوير الشخصي والمهني للعاملين في المؤسسة من خلال إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات
- تجنب احتمال حدوث صراع بين أعضاء الجماعة.

المعلوماتية وشبكة الاتصال واتخاذ القرارات: إن التقدم الهائل في مجال تقنية المعلومات أدى إلى توظيف الانترنت والمعلوماتية والحاسب الآلي في اتخاذ القرارات حيث وجد ما يسمى بنظام مساندة القرار، ونظام المعلومات الإداري ونظام مساندة المدير. نظام مساندة القرار: يعرف بأنه نظام معلوماتي يستند إلى توظيف الحاسب الآلي، ويتم من خلاله دعم عملية اتخاذ القرارات الإدارية في الموقف التي لا تتسم بالوضوح، وهذا النظام لا يوفر إجابات قطعية ولا يحقق الوصول إلى أفضل القرارات، ولكن يحاول تحسين عملية اتخاذ القرارات من خلال تقديم الوسائل التي تساعد المدراء بشكل خاص، ومتخذي القرار بشكل عام على تحليل المواقف بصورة أكثر دقة وتفصيلا. ويتميز هذا الأسلوب بتقديم تحليل متطور يسهل الدخول إلى نماذج مختلفة من الممكن أن يستخدمها المدراء في فحص المواقف والمشكلات الإدارية بشكل شامل. ويعتمد نظام مساندة القرار على المعلومات المستمدة من مصادر خارجية وداخلية، والتي غالبا ما تكون مستندة على نظام المعلومات الإداري، وان نظام مساندة القرار نظاما تفاعليا مقارنة بنظم المعلومات الإداري، إذ يسمح للمدراء بالدخول والتفاعل مع العاملين بالمؤسسة من خلال برامج الحاسب الآلي التي تتحكم في النظام.

أنواع انظمة مساندة القرار: هناك عدة نظم مساندة للقرار وهي:

- **نظام مساندة القرار الجمعي:** نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي، يمكن من خلاله مساندة متخذ القرار للعمل بشكل جمعي من أجل حل المشكلات المتسمة بالتعقيد وعدم الوضوح. ويركز بشكل خاص على المشكلات أو اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تسهيل عملية الاتصال بين أعضاء الجماعة.
- نظام الخبرة: نشأ نظام الخبرة مما يسمى بالذكاء الاصطناعي، ويهدف إلى تطوير الحاسبات الآلية بحيث يكون لها إمكانات الكائن البشري المتمثلة في السمع والبصر والتفكير. ويعتمد على أنظمة الحاسب الآلي التي تستخدم الخبرة الحقيقية للخبير من أجل حل مشكلات معينة، ويعتمد أيضا على قيام مصممي برامج الحاسب الآلي بالعمل مع الخبراء من أجل

تحديد المعلومات وقواعد اتخاذ القرار التي يستخدمها هؤلاء الخبراء عندما يواجهون أنواعا معينة من المشكلات.

- **نظام المعلومات الإداري**: يساعد المدراء في اتخاذ القرارات من خلال تقديم المعلومات، وليس باتخاذ القرارات بدلا عنهم.

- **نظام مساندة المدير**: وهو نظام معلوماتي يعتمد على الحاسب الآلي يستهدف الى مساعدة القيادات الإدارية العليا في اتخاذ القرارات. ويتميز نظام مساندة المدير باستخدام العديد من أجهزة الحاسب الآلي المتطورة ذات الإمكانات العالية، والاتصالات عن بعد، وأنظمة الرسم المتقدمة الخاصة بالجداول والرسوم البيانية التي يمكن استخدامها في التعامل مع مشكلات مختلفة، ويتميز أيضا بأنه لا يعتمد على النماذج التحليلية للمعلومات بكثرة بل يعتمد على مصادر محددة للحصول على المعلومات التي تسمح بالتفاعل بين المدير والآخرين.



النظريات الحديثة في الإرشاد المهني



نظرية النظم في الإرشاد المهني
A System Approach to Career Counseling

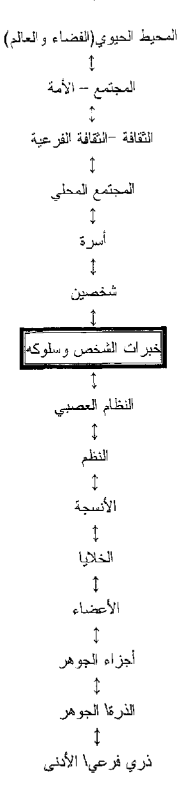
قدم فرانك بيرسونز *rank Parsons* توجهاته من خلال اعماله في التوجيه والإرشاد منذ بداية القرن العشرين، وتميز بأنه كان قادرا على الإحساس بالحاجة الى ربط التعليم والتدريب والتعيين لحاجات العمل، وفي السبعينيات طرأ تطور على الإرشاد المهني، وأصبح الاهتمام بالعوامل الاجتماعية ومنها النظام الاجتماعي واضحا في اجراءات خدمات برامج الإرشاد المهني، تتفق نظرية النظم مع نظرية السمة والعامل في وضع ارضية او شبكة استراتيجية لتطوير برامج خدمات الإرشاد المهني. إذ إنها تقوم على ثلاثة محاور المرشد والمسترشد والمعلومات المهنية. وهي تقوم بجمع اجزاء عملية الإرشاد وفق نظام متكامل. وقبل أن ننتقل الى تطبيق نظرية النظم في الإرشاد المهني فإننا نقدم تعريفاً مختصرا لنظرية النظم.

نظرية النظم Systems Theory

تساعد نظرية النظم وتطبيقاتها عامة القائمين على الإرشاد للاستفادة منها في تحديد الأسلوب العلمي في خدمة الإرشاد، وفي معرفة سلوك الفرد وتفاعله النفسي الديناميكي، وفي العلاج النفسي وتفسير عملية التواصل في المقابلة الإرشادية، فإن الإرشاد يعتمد على توجه النظم عامة، وعلى ما توصل اليه البناء الاجتماعي. كما تستفيد نظريات الإرشاد المهني من توجه نظرية النظم في عملية الإرشاد في الإرشاد المهني ومجالات العمل، بهدف وضع الخطوط العريضة لتطوير وتفهم عملية الإرشاد المهني.

وقد قدم عالم الأحياء فون بيرتالانفي (*Von Bertalanffy، 1968*) نظرية النظم لتساعد في تفهم الكيان الحيوي، وقد شعر بأن التفسير التقليدي لمكانيزمات السبب والنتيجة غير كافية لتفسير سلوك المجموعة او الوحدة او النظام، لأن النظام يعتمد على خط متصل من الأسباب

والنتائـج وله عـدة مستويات ويتصف بالتعقيد. أن نظرية النظـم العامة عملت على توحيد مشكلة العلـوم، وهـي ترى الأعضاء كوحـدة مبادئ او أسس. لـذا فإن نظرية النظم تنظـر الى العلاقات بـين الأجـزاء والى الكل المعقـد. وان السياق الذي يحدث فيه اكثر من القيـام بفصل الأجزاء عن المحتـوى. وتـرى أن كل نظام مجموعة تواصل او تفاعل بين الأجزاء. وأن كل نظام عبارة عن شبكة داخل شبكة اكبر، وذكر انجـل (*Engle. 1980*) بأن لكل نظام تسلسل يوضح تفاعل منظم ككل، وان كل مستوى من التنظيم يتطلب معايـير لدراسته وتفسـيره في ذلك المستـوى. ويتأثر التنظيـم بعوامـل داخليـة وأخرى خارجيـة، ويعتـبر النظام الطبيعـي للكائـن الحي نموذجـا لذلك، والشـكل (*21*) الآتي يوضح تدرج أو ترتيب النظام الطبيعي



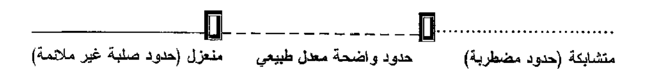
شكل (21): يوضح مستويات تدرج النظام الطبيعي

يتضح من الشكل (*21*) بأن الشخص نظام مكون من عدة نظـم فرعية، وهو يتصـف بالتنظيم لخبراتـه وسلوكه متأثرا بعوامل داخلية فسيولوجية، وعوامـل خارجية تتمثل بارتباطه بعلاقات مع آخرين تمثل الاسرة والاخوة والاصدقاء، والمجتمع المحلي والثقافة والامة والمحيط العالمي والفضاء.

إن النظـام الحي منظم ويمارس الضبـط ليحقق توافقه مع البيئة باستخدام طاقته ومن خلال ثلاثة مفاهيم هي.

أولا: التنظيم: Organization اول مفهوم يتصل بـأي نظام حي هو التنظيم بدرجة عالية، كما ان هنـاك علاقة متصلـة بين اجزاء العضـو الواحد، وان وحـدة اجزاء العضو اقـوى من اداء مجمـوع الأجزاء منفصلـة، وأنه لا جزء يمكن أن يعمـل باستقلالية كاملة، ولا يمكـن أن نفكر في الفرق بين الجانـب الفسيولوجي والأعضاء الداخلية لجسم. وذكر انجل (*Engle. 1980*).

بـأن النظـام ينظم تعامله مع النظم الأخرى الخارجية، ويجـب أن يكون له حدود خارج اداته كوحـدة، ويخلق النظام حدود لـه ويجعل منها منافذ تحدد علاقاته المتبادلة بين الداخل والخارج، وفي النظام الأسري يصف منشن (*Minuchin,1974*) بأن الأسر تقع على خط مستمر يبدأ بوجود حدود أسرية مغلقة وقاسية/صعبة غير ملائمة، الى حدود هامشية تالفة وواهية، والأسر التي تقع في الوسط لها حدود واضحة، وشكل (*22*) يوضح ذلك.



شكل (22): يوضح حدود الأسرة على خط مستمر

ثانيـا: التحكم فـي البيئة والتكيف معها: إن المصطلـح الثاني فـي النظام الحي هو أنـه يملك الوسائل ليتحكم او يتكيف مع البيئة. قدم ويـنر(*Weiner*) فـي عام *1948* مصطلح علم النقـل لآلي *cybernetics* كأحـد فـروع العلوم التـي تهتم بمكانيزمات التحكـم وتحليل المعلومات، فمثـلا فـي حالة وضع درجة حرارة محددة للغرفة فإن ترموستات يعمل آلياً فـي العمل على خفض درجـة الحـرارة او رفعها حسب تلك الدرجة، وأشـار الى وجود تشابه بـين الميكانيزمات والتحكم الداخلـي عند الحيـوان والآلات. وأن المصطلح الرئيسي في علم التحكم الآلي هو التغذية الراجعة *Feedback*، فالأحـداث متتابعـة في حلقة دائرية، فإن العنصر أ يؤثر في العنصر ب، والعنصر ب يؤثر في العنصر ج وفي نهاية الحلقة فإن عنصر ج يؤثر في العنصر أ.

ثالثـا: الحيوية والطاقـة: Energy المفهوم الثالـث الأساسي في النظـم هو الطاقة والحيويـة، ان النظـم الحية نظم مفتوحة تتيـح الفرص لتحويل الطاقة لداخـل النظام ولخارجه، عكـس النظـم غير الحيـة تدخل الى النظـام وتحطيمه، فالنظـم الحية تميل الى زيـادة انماطها وتعقيدهـا وتنظيمها، ففـي النظام الإنسـاني المفتوح تكون للمعلومات معنى ، وان نوع الطاقة تجعل النظام ليكون اكثر تعقيدا في تفاعله.

المفاهيم الأساسية لنظرية النظم في الإرشاد المهني

يستفاد من نظرية النظم والمفاهيم الأساسية للنظام الحي التنظيم والتحكم بالبيئة والطاقة في تطوير خدمات برامج الإرشاد المهني، التي تتضمن التدخل والقيام بنشاطات عدة في الإرشاد المهنـي والتربية المهنيـة، والمعلومات المهنية التى تنظـم خدمات برامج الإرشـاد المهني وتطورها.

وقـد عـرف كل من باتـون ومكمهـان (*Patton & McMahon، 2006*) برنامج الإرشـاد المهني بأنه " تخطيـط متسلسـل للخبرات المتعلمة فـي التدريس والتدريـب والمواقف ذات الصلة والتي تطور المعلومـات والمهـارات والاتجاهات وتساعـد الأشخاص على اتخاذ قرارات مفيـدة حول بدائل من الدراســة أو العمــل لأجل مشاركـة فعالة فـي العمـل طوال الحيــاة. ويرتبط الإرشــاد المهني بعدة مفاهيم تتعلق بنظرية النظم منها:

4-النظـام الاجتماعي: هو بنـاء او تنظيم كلي لـه ترتيب يظهر العلاقـات بين الأجزاء بعضها البعض ومع الكل. مثال على ذلك قسم علم النفس والإرشاد في الجامعة: يتكون من رئيس القسـم واعضـاء هيئة تدريس وسكرتيره وعاملـين لبعض الوقت، وممكـن ان يضاف اليهم عمال المساعـدة والتنظيـف، وجميعهم يعملون معـا لتحقيق او احراز تقدم، ان الهـدف من هذا النظام الوصول الى الغايات التي سبق تحديدها فـي النظام الأكبر التابع له. وهو تدرج بنظم كل من الكلية ثم الجامعة ثم المجتمع المحلي وهكذا.

5-الأهداف: تتصف الهداف هنا بالسلوكيـة، فإن تطبيق النظام فـي تطوير برنامج ارشاد مهنــي قد يوصلنا الى مفاهيم جديدة، وأن يكون الناتج من البرنامج يمكن ملاحظته وقياسه، من خـلال اشيــاء ملموسة مثل؛ توفير مكتبة لمواد الإرشاد المهني والتـي يمكن ان يستخدمها الاساتذة والطلبة، أو تعيين سكرتيرة جديدة لبعض الوقت للعمل فـي ينظيم عمل الإرشاد.

وهناك اهداف سلوكية تتعلق بالفرد؛ بعد ان ينهي الطالب تعبئة أستبيان القيم وبطاقة تصنيف المهـن؛ يمكنـه ان يذكـر ثلاثة قيم الأكـثر اهمية فـي تخطيطـه المهني، او أن الموظـف سوف يكون قادرا على تعرف ثلاثة مصادر للمعلومات المهنية قد تساعده فـي تعرف اكثر الوظائف المناسبة له مـن قائمة الوظائف المعلنة عنها الشركة. او ماهيه نتيجـة مشاركة المسترشد فـي برنامج الإرشاد المهنــي؟ فـإن الاجابة تتطلب ملاحظة سلـوكاً يكون قابـلاً للقياس، اي يجب أن يكـون المسترشد قادراً على اداء سلوك محدد يهدف إليه البرنامج. ومن خلال هذه الأهداف يمكن وصف امكانات جديدة تساعد المسترشد ليصبح لديه قدرة على حل مشكلاته واتخاذ قرار بشكل افضل.

6-التحليـل والتركيب: إن التحليـل هو تقسيم الكل الى اجـزاء، والتركيب هو جعل هناك امكانيـة لإعادة الأجـزاء لتكون الكل. وبهذا تتـم دراسة مكونات النظام وتقييمهـا لمعرفة ما وراء الأداء الـذي يسبب الفجـوة. كما يسهل وصف المكونات والعلاقة المتبادلـة بينها، والتي تتدخل فـي تحديـد المستوى المرغـوب للنظام. كما أنه فـي عملية التركيب يتم تجمع الأجـزاء وتعديلها ويعاد تركيبهـا بعلاقـات جديدة، وهنا يخلق وحـدة او نظام جديد. فيتم ارشـاد الطالب نحو تخصص

دراسـي او مهنة تتطلب عمليتـي التحليل والتركيب وفق منهجية علمية وليس بالمحاولة والخطأ او الاستنتاج.

1-المخطط الانسـيابي: انه تخطيـط او شكل يظهر مساهمة الأجـزاء بالكل، ومكونات الأجـزاء. وماهية العلاقة بينهما. ويظهر مخطط المعلومات عن الناتج الذي يمكن ربطه بالنظام، وهـو يوضح علاقة النظام فـي البيئة الأوسع. اي ربط التخصص الدراسي الذي يرغب به الطالب مثلا بالكليات او الجامعات التي تقدم برامج فـي التخصص وشروط القبول فيها.

2-وظائف مسـيطرة: إن نواتج النظام تقيـم وتراقب بصفة مستمـرة وبشكل ثابت. وأن المعلومات تسير فـي حلقة تغذي النظام وتخدم الوظائف المسيطرة، وتساعد في تقرير هل النظام يجـب ان ينمـو او يتقلص، او يبقى كما هـو. ان برنامج الإرشاد قد يصمد او يواجه القوى المعيقة، ويستمـر النظـام مفتوحـا طالما انه مفيـد وهو فـي تفاعل مـع البيئة وقادر علـى المواجهة وتحقيق النجـاح، أمـا اذا فشل النظام في هذه الوظيفة سيكون نظام مغلق، اي انه لم يحاول مسايرة عالمه الخارجـي اي النظـام الاعلى أوالنظام الادنى، وفـي هذه الحالة لا يمكنه تقديم خدمات او يستفيد من الفرص المتاحة. وسيغلق القسم الذي يقدم الخدمة.

3-التدرج او التتالي: إن قسم الإرشاد هو جزء من نظام اكبر منه أي جزءاً من المدرسة، والمدرسـة هي جزء من نظـام اكبر وهو مديرية التعليم فـي المنطقـة. وإن النظام الأكبر الذي يقع ضمنـه نظام برنامج الإرشاد يُدعى نظاماً فوقياً، وهو نظام ملحق؛ ولكنه حقيقة نظام فرعي. وإن أي نظـام يقـع ضمن التـدرج هو نظام فرعي، مثـلا المرشد قد يصبح نظام فرعـي لمدير المدرسة ومساعديه الذين يتعاونون فـي وضع التقارير حول استخدام المواد فـي قسم الإرشاد داخل المدرسة.

حاجة المسترشد ومهارات التدخل وكفاءة المرشد في الإرشاد المهني وفق نظرية النظم

تتضمن سياسة خدمات الإرشاد المهني ثلاثة ابعاد: تتمثل بمستوى حاجات المسترشد، ومستوى السهولة والتعقيد لأساليب التدخل، وكفاءة ومهارات المرشد والعاملين معه. وتتباين خدمات الإرشاد المهني وفق حاجات المستفيدين منها. اذ يختار الفرد نوع الخدمة التي يحتاجها. وقد تكون احدى الخدمات الآتية:

1. تقييم مختصر
2. استخدام المصادر بدون مساعدة
3. تقييم شامل، وهنا يحتاج المسترشد إلى مساعدة العاملين لتحديد نوع المساعدة المطلوبة
4. مساعدة مختصرة من خلال مكتبة المركز او غرفة المجموعات

و للاستفادة من خدمة الإرشاد المهني قد يتبع المسترشد احدى طرق التدخل الآتية:

1. التوجه الذاتي في اتخاذ القرار المهني
2. دراسة مقررات في الإرشاد والنمو المهني، والتفاعل مع مجموعات صفية كبيرة
3. ارشاد جمعي لوقت قصير المدى
4. ورش عمل
5. خدمات ادارة الحالة الفردية
6. الإرشاد الفردي

وقد حدد كل من هر وكرامر (*Herr، and Cramer، 1996*) اكثر من *150* طريقة تدخل في الإرشاد، تتعلق بأساليب المساعدة والأخلاقيات ونظريات الإرشاد والنمو المهني، والتقييم، وتطبيقات الحاسوب، والمعلومات المهنية، ومهارات التعيين في المهن، والتعليم، وتصميم البرامج وتطبيقها. ومنها مهارات متقدمة مثل القدرة على تدريب المرشدين والإشراف عليهم، وإجراء البحوث والتقييم، وتقديم الإرشاد الفردي والجمعي. وتتعلق هذه الأبعاد بنشاطات البرنامج؛ من وضع غايات، واختيار بدائل لأساليب التدخل، وتحديد الموارد او المصادر، وهي بالتالي تساعد في تحديد سياسة خدمات الإرشاد المهني وشكلها واتجاهها ومستواها. والتي تقدم نموذجاً مثالياً للقيم او الغايات وواقع للتطبيق الفعلي للخدمات، وهي التالي تتناسب مع قدرة المؤسسة وكفاءة

العاملين وحاجات المسترشد. وذكر كل من هر وكرامر (Herr، and Cramer، 1996) إن هذه الأبعاد الثلاثة تحدد سياسة ونظام برنامج الإرشاد المهني وتباينها من حيث التنوع والتعقيد، وإنه كلما كان اسلوب التدخل اكثر تعقيدا تطلب تخصصا عمقاً أكثر، والجدول(6) الآتي يوضح طرق التدخل ذات الفاعلية في الإرشاد كما وضحتها البحوث. وذلك للأبعاد الثلاثة في الإرشاد المهني.

الجدول (6): اكثر طرق التدخل فاعلية في الإرشاد لثلاثة أبعاد في الإرشاد المهني

[illegible]	حاجات المسترشد	[illegible] من خلال برامج الانترنت	التدخل من قبل موظف [illegible]
1	ادراك مجالات المهن	يرجع الى كتاب او دليل المهن على الانترنت	تحديد مكان الدليل والتعريف به.
2	الحصول على قائمة بالمقررات لتدريب على برنامج محدد	قراءة قائمة المواد ووصفها للتخصص في الكلية	تزويد بقائمة المقررات وتحديد مراجع مناسبة لمعلومات اكثر
3	الحصول على معلومات توصف مهنة محددة	قراءة ملخص عن المهنة	تحديد مكان المعلومة والتزويد بالملخص ومعلومات اخرى
4	التعلم كيف يقدم لوظيفة	مشاهدة فيديو لإجراءات التقديم	تعريف بشريط مهني وعرضه
5	تعرف نواحي القوة والضعف لاختيار مهنة	تطبيق اختبار ميول او اكمل تصنيف البطاقات ثم اجتماع مع مرشد	الإشراف على تطبيق مقاييس تقييم الذات، وحول الى الجهات التي تقدم مساعدة
6	تعلم مهارات اتخاذ قرار مهني	تطبيق نظام التوجيه باستخدام الحاسوب	تعريف استخدام نظام التوجيه والإرشاد المهني الآلي، واجراء متابعة

7	زيادة الدافعية للمهنة او النجاح في العمل	السعي الى ارشاد مهني فردي او جمعي	تقديم ارشاد فردي او جمعي
8	تحمل مسؤولية شخصية عن سلوك المهني		
9	التغلب على صعوبات العمل مثل نقص في المهارات الأكاديمية، التخلص من تاريخ مهني سيء		
10	ايجاد حل لمشكلات مهنية ثنائية تغيير مكان العمل او رعاية طفل	السعي لإرشاد فردي او جمعي وحضور ورشة عمل متخصصة	تقديم ارشاد اسري متخصص للمشكلات الثنائية او مشكلات اسرية
11	التعامل مع مشكلات شخصية او انفعالية في الاختيار المهني	السعي لإرشاد نفسي لتفهم الفرد دوافعه وخبراته في الحياة	تطبيق علاج نفسي متخصص ومكثف

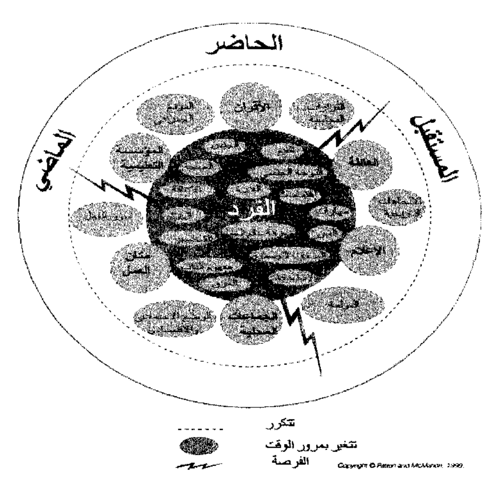
نظريات النظم في الإرشاد المهني

The Systems Theory of Career Development

اصبح تأثير نظريات النظم ملموسا في جميع مجالات الإرشاد، وقد استفيد منها في عملية الإرشاد المهني، لفهم نظرية النظم كفكرة في الإرشاد المهني، فإن النظام المفتوح هو المؤثر الاكبر في عملية النمو والإرشاد المهني، لان النظام المفتوح عرضة للتأثيرات الخارجية، والمهن وسوق العمل عرضة للتاثيرات الخارجية، وجميعنا يلمس التغير الذي يحدث في سوق العمل وبالتالي في طبيعة المهن المطلوبة، وحتى ان المهن واختيار الفرد من بينها ربما تتأثر بما هو بعيد عن حدود اقامة الفرد. وتكون عرضة للتفاعلات والتأثيرات التي تتكرر بشكل متقطع وتخترق حدود كل نظام، وتظهر قدرة الحدود في النظام ونوعيتها في تطور سوق العمل ومجارات التغيرات المحلية والعالمية. ومن المعروف جيدا أن التأثير في الأشخاص يمكن أن يتغير مع الزمان.

يرى باتون ومكهون (*Patton & McMahon, 1999*) بإن النظرية المهنية التقليدية تركز على مفاهيم منفصلة في فهم السلوك المهني للافراد. إذ إن التركيز على جانب واحد من جوانب شخصية في صنع القرار المهني مثل مفهوم الذات، وإن طبيعة ردة الفعل بالتأكيد مؤكدة. الا ان

نظرية النظم تهتم بالنظام الفردي الذي يشتمل على التأثيرات الشخصية مثل الشخصية والقابلية والجنس في التطوير المهني، بالاضافة الى متغيرات اخرى خارجة عن ارداة الفرد تتضمنها النظم المحيطة بالفرد، وهي تجمع بين النظرية التقليدية ومفاهيم من نظرية النظم عامة. ففي النظرية التقليديـة حظيت بعض هذه المتغـيرات باهتمام المختصين المهنيين. وكون الأفـراد لا يعيشون في عزلـة فالنظام الفـردي مربوط بمؤثرات تشمـل النظام الاجتماعي للأفـراد والنظام الاجتماعي البيئـي عامة. وتؤثر عـدة عوامل مثل الموقع الجغرافي والقـرارات السياسية على التطوير المهنـي. وهنالـك فهـم أقل في الأدب النظري فـي مدى تأثيرها في التطوير المهنـي. ويري باتون ومكهون تأثـير نظرية النظم فـي النمو والإرشاد المهنـي كعملية ديناميكية من خلال عملية التأثير والفرص والتكرارية والتغير في عملية الاختيار والإرشاد المهني، والشكل (23) يوضح تأثير العملية النهائي، ويلقـي الضوء علـى متغيرات التطور والاختيـار المهني ضمن نظم سياق الزمـان الماضي الحاضر والمستقبـل، فالحاضر يرتبط ارتباطاً لا ينفصم بالواقـع الحاضر، والماضي والحاضر يؤثران في المستقبل.



الشكل (23): المتغيرات والفرص التي تؤثر في الاختيار المهني

اننا نفهم النهج التقليدي في سياق زمان وعالم العمل، كان عالم العمل يقدم الوظيفة للأفراد مـن أجل العيش ولمدى الحياة. وسيطـرت قضية الإرشاد لاختيار مهنة وذلـك قبل انهاء المدرسة، وأصبح من المهم معرفة عالم العمل من أجل تسهيل اختيار الوظيفة جزءاً مهماً في عملية الإرشاد المهنـي. إن الإرشـاد المهني كان ينظر كعملية حـل مشكلة هادفة من خلال ربـط معرفة الشخص لنفسـه ولعالم العمل والتي تظهر باختيـار الوظيفة المناسبة. واستفاد هـذا النهج لتقديم الإرشاد المهنـي بشكل مريح مـن استخدام المقاييس النفسيـة والتفاعل الشخصي لنظـام المسترشد، مثل القدرة والشخصية ومفهوم الذات والكفاءة. لذلك برز بشكل كبير دور التقييم في الإرشاد المهني. وكان جزء من دور المرشد تطبيق أدوات التقييم وتفسير النتائج، وتوضيحها للمسترشد. جعل هذا النهـج الإرشاد المهني مختلفاً عن الإرشاد الشخصي. إذ حـددت دور المرشد كأحد الخبراء الذي يبلـغ المسترشـد ما يجب القيام به. وكان نهـج السمة والعامل يهيمنان علـى عملية تقديم الإرشاد المهني طوال القرن العشرين.

التركيـز على التغيير: تغير في الوقت الحاضـر التركيز الذي يستند عليه الإرشاد المهني بشـكل كبـير. فـي حـين أن عناصر النظام هـي نفسهـا، إلا إن طبيعتها وأهميتها لتقـديم الإرشاد المهني قد تغيرت. وخاصة في الاختيار المهني، وتوسعت نظريات الإرشاد، ولقد تم اقتراح نظريات جديدة. وتعرض عالم العمل لتغيير جذري ولا رجعة فيه(*Brown 2002; Patton & McMahon، 1999*). ففـي عالم اليوم يغير الناس وظائفهم عـدة مرات في العمر، والاختيار المهني هو احد العوامل مـن عـدد لا يحصى من الميـول التي يقدمهـا المسترشدون الى المرشـد المهني. لذا فـإن نظريات الإرشـاد المهنـي تحتاج إلى أن تتناسب مع تعقد حياة الأفـراد وتعقد العالم الذي يعيشون فيه، وتم تحـدي النظريـات التقليدية باعتبارها ضيقة جدا؛ وتم اقتراح نظريـات جديدة لتشمل عناصر النظام الاجتماعـي والنظام البيئي والمجتمعي وقد تمت مناقشة التكامل (أو التقارب) في النظريات (*Savickas & Lent، 1994*). وبالإضافـة إلى ذلك فـإن أنصار النظريات التقليديـة اعترفوا بتأثير عناصر حـدود النظام في مسترشديهم. في الواقع، وأن المنظريـن والممارسين تحدو النظريات التقليدية على حد سواء لتكون نظرتهم أكثر شمولية، وأكد أنصار التحرك نحو التقارب من الناحية النظرية المهنية ، أهمية النظر إلى السلوك المهني كاملا والعلاقة بين جميع العناصر ذات الصلة في عملية صنع القرار المهني، وذلك، فانه من المهم أن يستفاد من مساهمات جميع النظريات في استكشاف عمليـات صنـع القرار الفردي المهنـي. وإن خريطة النظريـة التي يقوم عليها الإرشـاد المهني في القـرن الحادي والعشرين تختلف عن الإرشـاد المهني الذي كان موجودا عندما بدأ تقديم الإرشاد المهني(*Chen، 2003; Savickas & Lent، 1999*).

الإرشـاد المهني حاليا: قد تختلف ممارسة الإرشاد المهني وفق ذلك النهج التي ينادي بالنظريـات الأكـثر حداثة لكل من النمو المهني ونظريات ممارسة الإرشـاد. والدليل على ذلك أن النهـج السائد المستخـدم في الإرشاد المهني لا يزال هو نهج السمـة والعامل، مع التركيز على حل المشكلات الفردية. وقد أكد عدد من الكتاب على أن وقت الإرشاد المهني الحالي يجب اعادة بناؤه ليكـون عملية فعالة فـي هذه الأوقات المتغـيرة (*Savickas، 2000*) . وهنـاك تحديات تواجهه تتطلب إعـادة تعريف المهن والمطالـب التي تبذل فـي الإرشاد المهني وفق المستويات الاجتماعية والسياسية والاستجابة للطلب (*Organization for Economic Cooperation and Development، 2004*) . وفـي هذا الصدد يحث سيفيك (*Savickas، 1993*) على تقديم الإرشاد المهني ومواكبة حركة التغير فـي المجتمـع في عصـر ما بعد الحداثة». وهذه الممارسة مـن اهم احتياجاتها الانتقال من البحث عن الحقيقـة الى المشاركة فـي المحادثـات، ومن الموضوعية الى الادراك والتوقـع. وذكر ريتشاردسون (*Richardson،1996*) بـان النظريـة البنائيـة تمثل موقف يؤكد التنظيم الذاتـي والمعرفة المسبقة لتصـور المفاهيـم المتغـيرة للمهن فـي مجتمع ما بعـد الحداثة، وان توضيح هـذه المفاهيم المتغيرة ذات أهميـة لأن يصبح الفرد أكثر توجها ذاتيا لجعل لـمكان العمل معنى في حياته وادارة مسيرته المهنية. ويجب أن يكون دور نشط للفرد فـي عملية الإرشاد المهني فـي إطار نهج البنائية، اذ يسعى المرشـد المهنـي إلى العمل بشكل تعاوني مـع الأفراد / المسترشدين، والتركيز علـى النهج الشمولي لمهنـة الحيـاة، ويشجع الأفراد علـى التفكير والتركيز علـى نشاط لتنقيح وإعـادة توجيه علاقات حياتهم المهنية (*McMahon & Patton، 2002*) .

يمكـن رؤية الإرشاد المهني كمهنة متطورة، فـي الواقع لم تظهر باعتبارها مهنة فـي حد ذاتها إلا مؤخرا نسبيا. ويوضح هير (*Herr، 1997*) الكثير عن تاريخها، إذ نادرا ما يفرق الإرشاد المهني عن التوجيه المهني، وأنه لم يكن حتى الستينات *1960* والسبعينات *1970* تمييز بين التوجيه المهني والإرشاد المهني بما فيه الكفاية. ففـي السنوات العشرين من القرن الماضي تم التوسع فـي وجهات النظـر للإرشـاد المهني كاستجابة للتغيرات فـي المجتمع، وزاد الاهتمام لتغيـير تعريفات الإرشاد المهني. وذكر هير (*Herr*) عدة ملاحظات حول التغييرات فـي الإرشاد المهني وهي:

- إن محتـوى الإرشاد المهني الرئيس هو الإدراك والشعور بالقلق من نقص المعلومات، وكذلك انمـاط شخصيـات العمل، والكفـاءات، والدوافع التـي لدى الأشخاصـ من تفاعلهم مـع بيئتهم الخارجية.

- إن الإرشاد المهني ليست عملية وحيدة، ولكنه مصطلح يستخدم لتلخيص مجموعة من التدخلات، لم يعـد تصـور الإرشـاد المهني كعملية تركـز أساسا على ضمـان أن المراهـق سيصنع خياره

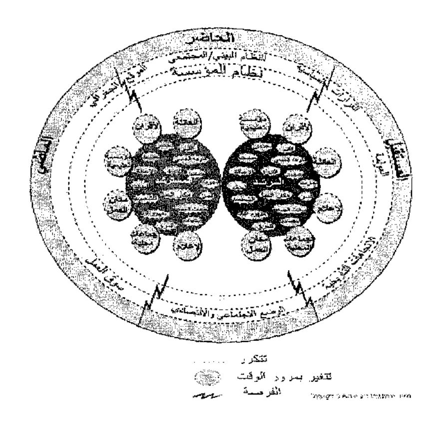
الحكيم للوظيفة الأولى.

- يعد الإرشاد المهني كتدخل مفضل في الاختيار المهني، وقد يكون احد التدخلات للتعامل مع الاضطرابات العاطفية أو السلوكية التي تصاحب أو تضمن المشكلة المهنية.

- إن أفضل وصف للارشاد المهني؛ أنه سلسلة متصلة من عمليات التدخل.

لاحظ هير (*Herr 1997*) أن هذه التغييرات في محتوى وعمليات الإرشاد المهني لم تحدث في فراغ، بل هي استجابة للظروف السائدة في المجتمع. ومثال على تغير طبيعة الإرشاد المهني هو النقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي. وذكر هيكت (*Hackett, 1993*) بان هذه المناقشة تعد أكبر تحد لتقاليد حل مشكلات الإرشاد المهني، ولفت الانتباه إلى ضرورة تقديم الإرشاد المهني وتغيير ممارساته من أجل أن تكون أكثر ملائمة. فإنه من السذاجة أن تعتمد النهج الذي يرى بأن تفصل القضايا المهنية عن القضايا الشخصية، وقال (*Savickas, 1993*) ان الاختيار المهني الافضل هو أمر شخصي، وذكر مكمهون وباتون (*McMahon & Patton, 2006*) انه في الآونة الأخيرة انعكست مناقشة الإرشاد المهني كخطوة نحو نهج البنائية مع التشديد على أهمية التركيز على جميع جوانب حياة الفرد. من منظور نظرية النظم، فانه ليس هناك نقاش حول تفرد او كمال الفرد، والأمر البالغ في الأهمية في تقديم الإرشاد هو تعرف تكرار عناصر النظم الفرعية عند الفرد، والتي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

دور المرشد في عملية النظم: يحتاج المرشد عند استخدام هذا النهج، أن يجمع بين الأساليب التقليدية والقدرة على التفكير بشكل دائري والتي يوضحها الشكل (*24*) بدلا من الاساليب الخطية، إذ يشكل مفهوم عمليات التغذية الراجعة الدائرية النظم، وإعادة تشكيلها من خلال التغذية الراجعة المناسبة ، ولكنه جديد نسبيا في مجال الإرشاد المهني. إن التفاعل بين المسترشد والمرشد، والعلاقة بينهما، يمكن تصورهما كنظام في حد ذاتها. وفي الواقع يصبح المرشدون عنصرا من عناصر النظام المؤثرين في النمو المهني للفرد، ويصبح الفرد عنصرا من عناصر النظام المؤثرة في المرشد. في هذا النظام من التفاعل، يتشارك الفرد/المسترشد والمرشد باللغة لبناء معنى لمهنة الفرد في الإرشاد، وتركز عملية الإرشاد المهني على المعنى، مع اعتبار اللغة وسيلة له (*Patton & McMahon, 1999; Peavy, 2004*). والشكل (*24*) يوضح عملية الإرشاد المهني والمتغيرات التي تتعلق بالمرشد المهني وكذلك المسترشد.



الشكل (24): نظام علاجي ارشادي يوضح دور المرشد والمسترشد

يوضـح الشكل (*24*) مدى تعقيد عملية الإرشاد المهني ومكانته في المجتمع وفي النظم البيئية المجتمعيـة. وإن المرشـد المهني وكذلـك المسترشد موجـودان داخل نظام متغـير باستمرار تسيره تأثـيرات خاصة. فـإن جزءا مـن دور المرشد المهني هو فهـم التأثيرات ذات الصلـة بقصة مهنة الإرشـاد والمهـن الاخرى، واثر النظـام الخاص بالفـرد. وإن نظام الإرشاد المهنـي يشكل اجتماع نظامـين منفصلـين لتشكيل نظام جديـد، وإن هذا النظام يتطلب أن تكون لـه حدود مرنة، وتكون كافيـة للسمـاح لتطويـر العلاقة والحوار بمـا يؤدي إلى حـدوث معنى، ويجب علـى كلا الطرفين الحفاظ على فرديتهم. فإن الحدود بين نظام المرشد ونظام المسترشد يجب الحفاظ عليها. لكن، العلاقة بين أعضاء النظام العلاجي تتطور، وقد تصبح الحدود بين نظام المسترشد ونظام المرشد أقـل وضوحـا. وإن المرشديـن الذين يفقدون الاستبصـار والسيطرة على ذلك هـم في خطر في قدراتهـم، وهم يفرضون قيمهـم أو حتى يتلاعبون لتغيير المسترشديـن، او على العكس ممكن أن يؤثـر المسترشدون فـي المرشدين. إن المرشد المهني يحتاج لفهم واضـح لقصصه التي شكلت من خـلال التفاعل مع نظامه، وتأثيرات الماضي والحاضر والمستقبـل قبل محاولة استكشاف قصص حياة المسترشدين، ومعرفة معنى المهنة والعمل في حياتهم.

وذكر بيفي (Peavy، 1998) . بأن النهج القصصي يصاحب نظرية النظم، وهو يمكن المرشد من استخدام التنوع للمشاركة في حوار قائم على قصص المسترشدين، وادراك أن كل الأفراد مشتركون ومنتمون لعدد من المجموعات، وعلى المرشد ان يعي النظام الاجتماعي المؤثر على كل فرد إذ أراد نجاح عملية الإرشاد. ويتضمن الإرشاد المهني كل من النظام الاجتماعي والبيئي، ويمثل التفاعل بين المرشد وعدد من الانظمة كما يوضحها شكل (24) ، حيث إن هنالك تداخلا في الاتصال بين نظامين ويؤثر كل نظام في الآخر (المرشد والمسترشدين).

لقد اصبح الإرشاد المهني اساسيا لمستقبل افضل للدول وللأفراد في هذا العالم السريع التغيير، وهذا يؤكد اهمية دور المرشد المهني والتوقعات المرجوة منه، والحاجة له، وتزويده بمهارات تضمن مخرجات تعكس استجابة حاجات المجتمع. لذلك من المهم أن يصبح هناك دورٌ لمتابعته من هيئات التمويل العامة .

إن اهمية الإرشاد المهني في هذا المستوى يمكن أن تجعل دور التمويل الحكومي لبرامج وأشخاص اي المرشدين العاملين في الإرشاد المهني، والاهتمام برعاية المهنة وتوفر الخدمات في الاماكن النائية. بالاضافة الى الموافقة على عمل خاص لخدمة الإرشاد مقابل أجر، وهذا يشكل تحدي للمرشدين المهنيين لتزويد سلسلة متنوعة من الخدمات أكثر من الإرشاد التقليدي. وان يضع المرشد المهني ممارساته في النظام الاجتماعي البيئي بوضوح. وتشجع نظرية النظم التدخل في مستوى النظام بدلا من الافراد، وزيادة جهد المرشد المهني ليصبح أكثر فاعلية على مستوى النظام. على سبيل المثال المرشد المهني يعمل مع الاسر والمؤسسات وهو يعتقد بأن التدخل في احد عناصر النظام يؤثر في عنصر آخر في النظام، وبالتالي احداث التغيير. وخاصة عند مساعدة الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة او المسترشدين من مستوى اقتصادي متدن او من الاقليات. وتتبنى نظرية النظم التغذية الراجعة خلال الجلسات، فالتدخل في جزء من النظام قد يؤدي الى نتائج افضل لكل الأفراد. اذ تساعد نظرية النظم الافراد في تأسيس معنى جديد لمواقفهم الحياتية. فقد يساعد الافراد على التعامل مع ظروف الوظيفة ضمن المناخ الاقتصادي والاجتماعي (Patton & McMahon، 1999).

الإرشاد المهني ومواجهة التحديات: هنالك توجه ظاهر لاستخدام الأساليب البنائية في الإرشاد المهني، وهذا يجعل عملية الإرشاد اكثر فائدة مع الوقت والافراد المستفيدين منه (UNESCO، 2002) . وهذا التحول يقلل النظرة له كعملية سهلة. وإن التوجه نحو البنائية تأثر بالنقاش حول اندماج الإرشاد المهني مع الإرشاد الشخصي حيث تعد المداخل البنائية الأفضل في تلك المواقف الإرشادية (Patton & McMahon، 1999; Savickas، 1993). وان مبادىء النظرية

البنائيــة ونظرية النظم طورت نظــرة عالمية عملية متماثلة. وحــدد براون وبروكس (Brown and Brooks, 1996) أربع فرضيات لدمج النظرية البنائية في النمو المهني وهي:

- إن مجــالات وجوانــب الحياة متداخلــة، إذ لا يمكن فصل الإنسان عن بيئتــه، أو الشكل من الأرضية أو الموضوع عن ذاته او الناس من بيئتهم.

- هناك مطلقات فقد لا يمكن فصل الإنسان عن المبادئ والقوانين أو المسببات عن المؤثرات.

- يفهم السلوك البشري ضمن تفاصيل سياقه الذي يحدث فيه السلوك.

- المرجعيــات الهيكلية والنفسيــة للأشخاص هي المصدر الوحيد للمعرفة، إذ إن الأحداث تقع خارج كيــان الإنسان. وبالتالي يفهم الأشخاص ما يحدث في البيئة ويشاركون بالأحداث ويعرفون أنفسهم وبيئتهم.

هــذه الفرضيات متماشية مــع مكونات نظرية النظم، وتركز نظريــة النظم بشكل خاص على التدخــل وأهميــة الكل أكثر مــن الجزء. فالأفراد لا يمكــن عزلهم عن محيطهــم، وسلوكياتهم لن تأخــذ منحنــى خطياً واحد، وتتكون المعرفة داخل الأفراد ومــن تجاربهم، ولا يمكن أن تعلم. لذلك فــإن النظرية لا تطبق علــى أفراد قد أسسوا نظريتهم الشخصيــة بأنفسهم. لأن المعرفة البشرية فعالــة والأفــراد يساهمون بنشاط وفاعلية فــي تكوين واقعهم. ويحدث الإرشــاد المهني من خلال اللغــة والحوار من قبــل المرشدين. فالمعرفة تشــكل من خلال النقاش بين المرشــد المهني والأفراد المسترشدين. إن عملية النقاش بين المرشدين والمسترشدين وبناء واقع جديد هو النظرية البنائية. وبالتالي من خلال اللغة والأفراد تشكل القصص عن مهنة الأفراد.

العلاقات الإرشــادية: إن دمج مبادئ البنائية في الإرشاد المهني يغير طبيعة العلاقات الإرشاديــة وطبيعة عمليــة الإرشاد. ففي الإرشاد المهني التقليــدي كان ينظر للمرشد كخبير لحل مشــكلات المسترشديــن، إذ يفســر من خلال التقييــم، أو من خلال إعطاء نصائــح. لذلك قد تم توجيه انتقاد للإرشاد المهني لكونه لا يهتم بالعلاقات مع المسترشدين. وان استخدام نهج البنائية يــرى أن نوعية العلاقة أمــراً أساسياً ويتمثل فــي القبول والتفهم والثقــة والرعاية، وهي ضرورية ومهمــة (Granvold, 1996). وبالإضافــة إلى ذلــك، ان استخلاصــ النتائــج مــن المعلومــات من المسترشدين وفق البنائية بأقل توجيه وأقل إعطاء للمعلومات يسهل عملية التنقيب وإعادة الهيكلة، وهي عكس محــاولات المرشدين اللذين ينظر إليهم باعتبارهم سلطــة (Peavy, 1998). ويشترك المرشد والمسترشد في عملية الإرشاد ويتعاونان لبناء أو إعادة بناء المعاني التي تعد مهمة في حياة المسترشد، من خــلال عمليات تبادل المعلومات وتفسيرها والدعــم والتشجيع، والهيكلة، والتحدي

(*Granvold, 1996*) . وان استخدام هذا النهج، يحول التثبيت على المشكلة الى مقترحات. والتركيز فـي هذا النهج يمكن وصفه بالهيكليـة العملية الموجهه ، ويتم استكشاف المعنى الشخصي من قبل المسترشـد للمشكلة والمعاني الجديدة المحتملة التـي بنيت من الأهداف التي يتم تطويرها وحققت النتائج (*Granvold, 1996*) . ويدعو بيفي (*Peavy ,1992*) إلى استخدام مصطلح "االثمار" ليحل محل مصطلح "نتائج" ، ويشير إلى أن عملية الإرشاد المهني يجب أن تكون مثمرة ، ويجب أن تقدم وجهـة نظـر ، أو إعادة بناء ، او تغـير بعض جوانب الحياة. وقـدم بيفـي أربعة أبعـاد لمهنة الإرشاد المهني يجب أن تؤخذ في الاعتبار لمساعدة المسترشدين عند العمل مع المسترشدين؛ وهي العلاقة، والمؤسسة، وإعطاء معنى، والتفاوض او النقاش، واشار إلى أن على المرشد المهني أن يسأل نفسه:

- كيف يمكنني إقامة علاقة تحالف تعاونية مع هذا المسترشد؟ (العلاقة)
- كيف أشجع المسترشد على المساعدة الذاتية؟ (المؤسسة)
- كيـف يمكنني مساعدة هذا المسترشد فـي وضع وتقييم الهياكل او البناءات والمعاني الوثيقة لقراراته؟ (اعطاء معنى)
- كيـف يمكنني مساعدة هذا المسترشد لإعادة التفاوض والوصول الى الحقائق ذات المعنى له شخصيا والداعمة له اجتماعيا؟ (التفاوض).

استخدام القصص او النهج السردي: يعتمد الإرشاد المهني على استخدام الحوار بين المسترشـد والمرشد في التوجه البنائي أي استخام النهـج السردي. إن القصص أو الروايات هي «مشتـق فريد من تفكير نظرية النظـم، وهي مفتاح نهج البنائية (*McMahon & Patton, 2006*) . واشتـق بيتسون (*Bateson 1979*) مفهوم القصة في نظرية النظم وعرفها على أنها تفسير الفرد لتسلسـل معين من الترابط في حياته. ويجعل الأفراد معنـى لحياتهم من خلال القصص. وتمثل القصص آلية لمعرفة الإنسان لدى هؤلاء الأفراد، وبناء هويتهم من الرموز أو المعاني المتوفرة داخل ثقافتهم. وإن التركيز على الفرد ومكان العمل في حياة الناس مفيد، وإن نوع من القصة التي قد يكشـف عنها فـي الإرشاد المهني تمكن الكشف عن أنماط مجرى حيـاة الفرد. وقد يحدث ترابط بـين الأحداث غير المترابطة والغامضة من قبل، ويتـم وصف التطوير المهني بأنه «دراما» للمواقف العاديـة لأنـه يتكشف كل يـوم يتطور، وانـه بسبب» كونها اعتياديـة، فالأفراد قـد يغفلوا طبيعتها الديناميكيـة وتأثيرها على حياتهم. فإن استخدام القصة وسيلة لتحديد وتحليل موضوعات مهنة الحياة والكشف عن المعنى الذي ينسب إلى الأفراد وللأجزاء المتشابكة من حياتهم، والتركيز على حياتهم المهنية الذاتية (*Gysbers, Heppner, and Johnston ,1998*) .

مكانة التقييم: أوجد استخدام النهج السردي تحديات للمرشد المهني لدراسة نوع ومكان التقييم المهني في تقديم الإرشاد، فلا يزال استخدام التقييم احد أكبر الاختلافات بين الإرشاد الشخصي والإرشاد المهني. ومع ذلك، فإن استخدام النهج السردي والاستخدام المحتمل لأشكال السرد للتقييم قد عمل على انهيار ما كان تقليديا حاجزا بين دمج هذين الشكلين من الإرشاد، الى حد كبير في تقييم رسمي؛ فالإرشاد المهني يعكس العلم القديم اي النظرة التقليدية التي تبدو مناسبة مع نهج السمة والعامل. وان استخدام التقييم التقليدي عاملاً مساهماً رئيسيًا في كيفية تعريف العلاقة في الإرشاد المهني، فقد ينظر إلي المرشد المهني من خلال إجاباته المستندة إلى البيانات المقدمة من خلال أدوات التقييم الكمي على انه خبيرا، ويلجأ له المسترشدين. وكلما زاد استخدام المرشدين المهنيين لمنهج التقييم السردي فانه يمكن تعريف علاقة الإرشاد بشكل مختلف. فيهدف السرد، لنوع اخر من التقييم اذ يشجيع الأفراد على سرد قصصهم المهنية الخاصة، والتغاضي عن العنصر الشخصي في الإرشاد المهني، وهذا يخفض التمييز بين الإرشاد الشخصي والمهني من خلال إضافة عنصر شخصية باستخدام التقييم النوعي، ويدعي أيضا أنه التقييم النوعي، اذ يؤكد على العلاقة الإرشادية بدلا من تقديم الخدمة (*Savickas ,992*). فالأربعة أساليب الأكثر شعبية في النهج القصصي او البنائي في التقييم النوعي، هي: السيرة الذاتية، والذكريات في وقت مبكر، والمقابلات، والبطاقة. في حين أن هذه الأساليب ليست جديدة على المرشدين. بالإضافة إلى ذلك، طريقة بناء خطوط الحياة مفيدة لمساعدة المسترشدين على مراجعة تواريخ حياتهم، واقترح (*Goldman 1992*) على المرشدين أن يطوروا أدواتهم في التقييم النوعي، وإن إطار نظرية النظم مثال الأداة التي يمكن استخدامها في التقييم النوعي، ولقد وضع اداة (*System of Career Influences – MSCI*) تاثيرات النظام المهني، وهي أداة تسهل على المسترشد رسم كوكبة من التأثيرات الخاصة خطوة بخطوة لتمثل أمامه جوانباً من قصص حياته المهنية. وبهذه الطريقة، يتم الاشارة الى التفرد والكمال من السرد المهني للمسترشدين والمرشدين المهنيين ليكونوا نظرة في الترابط بين التأثيرات النظامية في القصة المهنية لكل مسترشد على حدة.

تصميم النظم التعليمية والإرشاد المهني: *Instructional Systems Design and Career Counseling* وضع ديك وكري (*Dick an Carry، 1985*) نموذج او وحدة تعليمية وفق تصميم النظم التعليمية، وهو يرى إن نظرية النظم تتكون من تفاعل بين مكوناتها، وان كل جزء له مساهمات ونواتج، وأنهما معا يكونا نتاج دائم للنظام. وإن النظام التعليمي يجمع معلومات تعمل كتغذية راجعة للنظام، مما يضبط نوعية الناتج وتقييمه. ولو اخذنا برنامج الإرشاد المدرسي كنظام فرعي؛ فإن حاجات الطلبة للإرشاد المهني تتضح من الأسئلة التي يطرحونها. ليتمكن الطلبة من

الحصول على الإجابة السليمة عليهم اتباع الخطوات الآتية:

- التحدث مع المرشد او والد احد الطلبة من المتطوعين في مركز الإرشاد
- قراءة كتاب عن المهن او كتاب عن اتخاذ القرار
- الاجابة عن اختبار ميول
- استخدام برامج الحاسوب المساعدة لنظام الإرشاد المهني
- مشاهدة شريط لشخص يمثل وصفا لمهنته في عمله
- التحدث مع عامل في مركز خدمة المجتمع حول مهنة محددة
- ابتكار طريقة جديدة للحصول على المعلومات التي يحتاجها لحل مشكلة مهنية

ان نظرية النظم تتطلب من المرشد ان يحول كل من المصادر البشرية وغير البشرية الى عملية تعلم ديناميكية فعالة للتناسب مع اسلوب الفرد في التعلم بطريقة فعالة ومتقنة.

وحدة تعليمية: *Modules* تصمم الوحدة التعليمية بهدف تزويد الفرد بمعرفة ومهارات محددة مثلا عملية الإرشاد المهني. يجب أن تحتوي الوحدة على موضوع متكامل، وأهداف تعلمية، والمعلومات الضرورية لاكتساب معرفة ومهارات محددة في الإرشاد المهني، وهي تمثل جزءاً من نظام تعليمي. ولا يوجد هناك قواعد ثابتة لتحديد متى تنتهي الوحدة، او ما النماذج والبدائل التي تقدم، وتتضمن: قراءة كتاب أو رؤية فيلم أو التحدث مع شخص مصدر معلومات. ويجب أن تتصف الوحدة بالثبات والصدق، وان المسترشد اذا استخدمها سيحقق الأهداف الأدائية من الوحدة، وانه يجب ان يعرف المسترشد ما الأداء الأفضل نتيجة هذه الوحدة.

المرشد: تعد الأنظمة التعليمية بأن المرشد مصمم تعليمي، ودوره مساعدة المسترشد ان يتعلم كيف يستخدم المعلومات لتجعله قادراً على حل مشكلاته واتخاذ القرار. وهو المسئول عن تنفيذ ودمج هذه التعليمات في برنامج الإرشاد، وتقييم اثره في تحقيق غايات البرنامج. وينفذ نشاطات الإرشاد وفق نظام يعده، وهو عبارة عن اجزاء من عملية تعليم؛ يكيفها لتتناسب مع اسلوب تعلم الفرد، وهو يحدد اسلوب التدخل بناء على حاجة المسترشد، والعمل على توفير افضل الظروف والموارد التي يمكن يستخدمها المسترشد الذي يسعى الى الاستفادة من برنامج الإرشاد المهني. وهو مسؤول عن تنفيذ الوحدة التعليمية وتطويرها وتقديمها بطريقة فعالة وبأقل تكلفة ممكنة.

نموذج خدمات الإرشاد المهني وفق تصميم الأنظمة التعليمية

إن تصميـم نموذج الأنظمة التعليمية، هو عبـارة عن ارشادات تتبع فـي مرحلة التنفيذ، وهي تمثـل حلقـة حل المشكلات المهنية *CASVE*، إذ إنها تزود بإطار مـا بعد المعرفة، وتتضمن معلومات ومهـارات وادراكات معرفيـة عليـا، وتساعـد فـي تطويـر خطة تنفيـذ الحلول التـي تم اختيارها فـي مرحلـة التركيب، وتوفير نشاطات تساعـد المسترشد على بناء السـيرة الذاتية مثلا. وقد تم الاستفادة من نموذج ديك وكاري (*Dick and Carrey, 1985*) لإعداد نظام برنامج الإرشاد المهني، وهو يسير وفق الخطوات الاتية.

أولاً: تحديـد او تعريـف الغايـات التعليمة الفضلـى: ان الهدف التعليمي: هو عبارة عن بيان للقـدرة او الإمكانيـة التي تجعل الفرد اكثر قدرة على أن يكـون مستقلاً ومسؤولاً عن حل مشكلاته المهنيـة واتخاذ قرار. ويرتبط الهـدف بمستوى البرنامج، ويتعلق بمجموعة مـن المهارات والمعرفة التي يحتاج المسترشد الى تنميتها ضمن تصميم الأنظمة التعليمية. وإن التدخل او الإرشاد المهني عبـارة عن تعلم احداث تسهل اكتساب المهـارات والمعرفة. وان الخطوة الأولى في تحديد ما يمكن ان يقـدر المسترشد علـى اداءه او معرفته لحل مشكلاته المهينة هي زيـارة مركز الإرشاد. وهنـاك عـدة طرق لتعرف علـى مثل هذه الغايـات والأهداف لتعلم الأحـداث واكتساب المهـارة والمعرفة. وقـد تلاحـظ ان هناك عدد من الطلبـة يستفيدون من برنامج الإرشاد المهنـي في تعرف ميولهم وقدراتهـم التي تتناسب مـع التخصصات الموجود في الجامعة، او مع كيفية الحصول على وظيفة بعـد التخـرج. بالإضافة الى مـا يقدمه مركز ارشـاد من فرص تطبيـق استبيانـات او اختبارات ويفسرهـا بطرق علميـة. فإنه يهتم بالفئات الخاصة من الطلبة وكونوا من اولوية الإدارة التربوية؛ مثل متابعة الطلبة المتسربين، او تدني التحصيل الدراسي.

وترتبـط الغايات التعليمية بسياسات اللجان الوطنية المحلية والتنظيمات الأخرى على مستوى المجتمـع المحلي او الدولـة. فمثلا تجمع الآباء اختـار أن يقوم أحد المعلمـين بمساعدة الطلبة على تطويـر خطة لتعرف مهنة المستقبـل المناسبة، او اتباع التعليمات الوطنية لتطوير المهني، بالإضافة الى المعلومـات المتوفـرة فـي المكتبة بالرجـوع الى موقع علـى الانترنـت /*http://icd.uncg.edu.* *htm#able.04-ft/120899*. وتوضـح الجمعيـة الوطنيـة لتطويـر المهنـي *NCDA* سياسة لتطوير المهنـي عنـد الأطفال والمراهقـين والراشدين والمتقاعديـن. كما يمكننا الرجـوع الى قانون العمل والعمال وقانون الخدمة المدنية في تحديد غياياتنا المهنية.

ثانيا: اجراء تحليل تعليمي: بعد تحديد الغاية، فإن على المرشد والعاملين الآخرين أن يحللوا

مكونـات الغايـة تحليلا شاملا ، وهي تتمثـل بالمهارات والمعرفـة، وترتيب المهـارات حسب امكانية الوصول اليها تدريجيا من الأسهل الى الذي يليه الأصعب، ومعرفة ما المصادر المتوفرة التي تجعل الفـرد قـادرا على التمكن من المهـارات الأسهل. وقـد يتطلب تحقيق ذلك عقد لقـاءات جمعية او استشارات او ارشاد جمعي لتحديد النقاط التي توضح كيفية مساعدة المسترشدين او الطلبة.

ثالثـا: تحديـد الصفات الأوليـة للمسترشدين والتي تساعد على البـدء: الى جانب معرفة الأهـداف وتحليلها ، فإن على المرشد التعرف على الصفات الخاصة لدى المسترشدين والتي تتعلق مباشـرة بالتعلـم، وقد تتضمن معرفـة القدرة على التعلـم، والدافعية والتوقعـات والتعلم السابق ودرجـة القلـق. اي يجب أن يحـدد الصفات النفسيـة للمسترشد والتي يمكن الاعتمـاد عليها في وضع نموذج تعليمي او تدخل مهني يتناسب مع معظم الطلبة، او البرامج التعليمية الخاصة. وعليه مراعـاة النموذج الجدول (6) الذي يوضـح الثلاثة ابعاد في الإرشاد المهنـي: حاجات المسترشد ومستوى التدخل، وكفاءة المرشد.

رابعا: تطوير اهداف ادائية: يقوم المرشد بتطوير اهداف ادائية ترتبط بالسلوك المرغوب به لغايـات التعليـم التي تتعلق بالنظام وانظمته الفرعية، وهـي عبارة عن عبارات توضح ما يجب أن يقوم به كل مسترشد عند الانتهاء من الوحدة التعليمية، او عملية الإرشاد المهني. ويجب أن تصف مهـارات محددة سيقوم المسترشد بهـا بعد تعلمها، وكما يقوم المرشد بتحديد الظروف التي سيتم بهـا تعلم الأهداف، وتحديد معايـير النجاح فيها؛ مثلا بعد الانتهاء من الوحدة او عملية الإرشاد، والتـي يوضح الميول بعـد تطبيق اختبار هولاند البحث عن الذات مثلا ، بـأن يكون المسترشد قادرا علـى الأقـل تحديد رمزين من رمـوز اختبار الميول لهولانـد تتعلق بمهن مناسبة لـه، وعدة صفات للشخص العامل في كل رمز.

خامسا: تطويـر معايير للنـاتج: للاستفادة من الوحدة او البرنامج الإرشادي يجب أن تكون هنـاك معايير لاجـراءات التقييم، هنا تحدد الدرجة لقياس مدى اتقان اداء المسترشد للأهداف، وأنـه في الإرشاد عادة يتم التقييم ذاتيا، لتشجيع المسترشد على تحمل مسؤوليته عن التعلم، وأن الناتج عادة يوضح تطور هوية الذات عند المسترشد، وقد يقدم المسترشد تقريرا شفويا عن تقدمه في تعرف ميوله وعلاقتها بالمهن المتاحة.

سادسـا: تطويـر استراتيجيـات تعليميـة: يقوم المرشـد بتطوير استراتيجيـات تعليم بديلة تجعـل المسترشـد قادرا علـى تحقيق الأهـداف الأدائية للوحـدة التعلمية او البرنامـج الإرشادي، ويجـب أن تكون الاستراتيجيات مستمدة من المهارات والمعرفـة التي تعلمها، ويجب تحديد صفات

المسترشديـن وقدراتهـم على الاستفـادة مـن الاستراتيجيات، وعلـى المرشد أن يحـدد المصادر الموجودة للاستراتيجيات ومكان توفرها وماهية الخدمة والمساعدة.

سابعا: تطوير واختيار الاستراتيجيات: يطور المرشد استراتيجيات تساعد المسرشدين على استخدامها فـي اختيار مجموعة من الوحدات او النماذج التعليمية او خدمات الإرشاد المهني والتي تجعـل المسترشديـن قادرين على تحقيق غاياتهـم. وهنـاك عدة طرق مشتركـة يستخدمها معظم الطلبة، ويمكن أن يعد استراتيجيات لكل نموذج وطرق خاصة به، واعداد دليل المرشد والمسترشد الذي يوضح الوحدات والبرامج والاستراتيجيات والطرق الخاصة بكل استراتيجية، ويحدد وسائل تعليميـة ونشاطات تعليمية تتضمن تدخل مباشر او غير مباشر، او مزيج منهما، وذلك باستخدام مواد موجودة في المركز يستخدمها المرشد بطرق جديدة.

ثامنـا: تصميـم طـرق التقييـم وتنفيذهـا: يعاد عـادة تطوير مسودة النمـوذج او الوحدة او البرنامـج من قبل المرشد، لـذا عليه إجراء عملية تقييم متتالية، ليقرر هـل النموذج أو البرنامج او الوحـدة فعالـة وهل تجعل المتعلمين قادرين على تحقيق الأهداف، وكيف يمكن أن تتطور الوحدة او البرنامـج، ويجب أن يتضمن التقييم الاتصال بـين شخصيين، او مجموعة صغيرة وفي مواقف ميدانيـة. ويزود كل نوع من التقييـم المرشد بنوع مختلف من المعلومـات، وتغذية راجعة لتطوير او تحسين النموذج أو البرنامج او الوحدة. وفي النهاية يتم التقييم من خلال المقابلة او تعبئة نموذج تغذية راجعة.

تاسعـا: مراجعـة التعليمـات: الخطـوة الأخـيرة في تطويـر النماذج او البرامـج او الوحدة؛ هـو مراجعة التعليمات وعملية الإرشـاد المهني، وتستخدم معلومات التقييـم لتحديد اثر نشاطات التعلم والإرشاد على المسترشدين، وللتعرف على الصعوبات التي يواجهها اي مسترشد في تنفيذ الأهـداف الأدائية، وتتـم إعادة تقييم الافتراضات عن صفات المسترشـد، وتحديد إذا تم صياغة الأهداف الأدائية بطريقة سليمة، فإن المراجعات تعمل على تحسين النماذج أو البرامج أو الوحدات بناء على المعلومات المقترحة.

عاشرا: تصميم تقييم شامل نهائي وتنفيذه: يعد المرشد خطة تقييم لفاعلية النموذج ككل تتعلق بخدمات برنامج الإرشاد المهني، او نظام تقديم المعلومات الذي يزود البيئة التعليمية الأوسع بالمعلومات التي تتعلق بالفاعلية وأثرها.

يتضـح من خطوات تصميم احداث التعلـم كيفية تطبيق نظريات النظم في تصميم خدمات

الإرشـاد المهني وأساليب التدخل ونظام توزيع المعلومات المهنية، وان التركيز على اساليب التدخل فـي الإرشـاد المهني، وخاصة عند تقديم المعلومـات، والأحداث التعليمية التي تـؤدي الى أن يتعلم المسترشد طرقاً جديدة في امكانية حل المشكلات، وهي جزء لا يتجزأ من الطرق التي يستخدمها المرشد في التفكير في دوره واستخدامه للمعلومات.



النظرية البنائية في الإرشاد المهني
Constructivist Approach to Career Development

تعد النظرية البنائية نظرية نفسية تطورت خارج التوجه الفلسفي، وهي ما بعد التحضر، وتعتقد بأن الأفراد يبنوا او يدركوا واقعهم والحقيقة، لذلك فإن الحقيقة متغيرة، وان المرشد وفق هذا التوجه لا ينتبه فقط الى المعاني التي يعطيها المسترشدين حول مشكلاتهم، لكن ايضا يساعد المسترشدين في رؤية مشكلاتهم في اختيار المعاني غير المفيدة، ويهتم بالطرق التي يعرض فيها تنظيم مشكلاتهم، وكيف يصلون الى المعنى من خبراتهم.

ويرجع الفضل في بناء هذا التوجه الى جورج كيلي *(George Kelly، 1955)* في بداية عمله، وهو يرى البناء الشخصي ناتج عن طرق رؤية وتفسير الأفراد لحياتهم، ويشعر بأن مهن الأفراد وسيلة اساسية في وضوح ومعنى دور الفرد في الحياة، وهنا يجب على الفرد الا ينظر الى كيف يتلاءم مع عالم العمل، بل كيف يتلاءم عالم العمل مع حياته. وتطور هذا التوجه في الثمانينيات لأن طبيعة المهن قد تغيرت عن السبعينيات من القرن الماضي، اذا كان الفرد يقضي حياته في مهنة واحدة، الا ان في الوقت الحالي ولاء اقل من الشركات والمؤسسات للعاملين، وإن هناك كثير من العاملين يعينون للعمل لبعض الوقت او للاستشارة، وأصبح مصطلح المواءمة بين الأشخاص والعمل غير جذاب، وان الناس الان يغيرون مهنهم، وأصبح للأفراد دور كبير للتحكم بمهنتهم، والمرشد عليه جعل المسترشد يصل الى معنى للمهنة من خلال ما يقوم به في حياته (*Savickas، 1997*).

البناء الشخصي النفسي: Personal Construct Psychology إن التوجه في وصف النظرية البنائية مستمدة من اعمال جورج كيلي عام *1955*، من كتابه علم نفس البناء الشخصي، وأساس نظريته بأن الأفراد يختلفون في رؤية العالم، فالأفراد يطوروا ابنيتهم او

نظريتهــم فــي رؤيتهم للأشخاص والأشياء. وذكر بان كل فرد له مجموعة مــن الأبنية التي تعدل باستمــرار لتحسين التنبــؤ، وكلما كانوا اكثر قدرة على التنبؤ كلما كانوا اكــثر استقرارا. إن البناء ذو قطبــين يعكس النظراء/ التناقض مثل ذكي وغبي. وان الأبنية ممكن ان تجمع في موضوعات، وأنهــا تطبــق في جميع مجالات الحيــاة. وذكر كيلي بان نظام البناء المهنــي يرتبط في دور العمل والاختيار المهني، وان البناء المهني يساعد في ايجاد غاية في العمل، وضبط كيفية العمل، وتقييم اختيارتهــم، وتكويــن هويــة مهنية. وان البنــاء المهني يتأثر بعــدد من العوامل. وهــو في حالة نمو طبيعــي، او رد الفعــل لمــا يواجهه الفرد من مصائــب، او تحويلها الى مواقف اخــرى، وهنا يحدث تمايــز وتكامل في هذه المواقف، الا ان التمايز والتكامل الزائد يسبب مشكلات للأفراد، اذا يطور الأفراد ابنية كثيرة من غير ان ينظموها، وهذا يؤدي الى ارباك وعدم القدرة على اتخاذ قرار، كما ان الأفراد عندما يحققوا تكامل مع ابنية جديدة او مع مواضيع كثيرة ينتج عنها ارتباك، ويصعب عليهــم تحقيق تكامل مع الأبنية الجديدة. ان مفاهيــم التمايز والتكامل تساعد الأفراد في تطوير نظرة مرنة لعالم العمل وأنفسهم والعلاقة بهم. لذا على المرشد ان يوضح للمسترشد المفاهيم التي لديه ويساعده في ادراك نفسه وعالم العمل والتكامل بين الأبنية في مواضيع مفيدة، وتكوين بناء مهني جديد، ويرى ان القيم مرتبطة بهذه الأبنية.

القيــم والميول: Value and Interests ان الأبنية ليست احداث لكنها ادراك لهذه الأحــداث، ويمكــن ان يمثل هذا الإدراك قيم، لأنها تمثل احــكام وتقييمات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وعن عالم العمل، وهذه القيم تساعد الفرد في التعامل مع عالم العمل، ويختلف الأفراد في تقييــم جوانب عالم عملهــم، على سبيل المثال، من يعمل في مساعــدة ذوو الأمراض المستعصية، او يعمــل بخدمات الدفن، فهو يساعد الناس، كثيرون ينظروا الى هذا العمل يسبب الاكتئاب والملل وينهــك صاحبــه انفعاليا، الا انــه ليس كل الناس ينظــرون الى هذه المهنة بنفــس النظرة، كما ان العاملــين بهــذه المهنة قد يختلفــون بنظرتهم لهــذه المهنة، فقد ينظــر بعضهم الى أنهــا مساعدة للآخريــن، وأنهــا ذات قيمة انسانية. لذا فإن من يقيم هــذا العمل ايجابيا يكون ناجح في اي عمل اجتماعي يخدم المجتمع، اما الميول هنا فلا يتعلق بالفرد بل بإدراك قيمة المواقف الاجتماعية. فقد يكــون لــدى الشخص الذي يقيم العمل ميولٌ ايجابية للعمل الاجتماعــي. لذا فإن التنوع الكبير في القيم يؤدي الى تطوير الميول.

مراحل تطور نظم البناء المهني

Developmental Stages of Vocational Construct Systems

هناك أربع مراحل لتطور نظم البناء المعرفي، التي تتضمن المعرفة والبناء والتمايز والتكامل، وفهم النمو الإنساني لتزويد المسترشد بطريقة لرؤية التطور المهني من وجهة نظر البنائية. وهي تتشابه مع توجه سوبر في مراحل النمو المهني، وتايدمان في مراحل نمو اتخاذ القرار، وتساعد هذه المراحل المرشد في تحديد نوع التدخل المفيد في عملية الإرشاد عند الانتقال من مرحلة الى اخرى.

المرحلة الأولى: زيادة المعرفة حول المعلومات المهنية لتطوير القيم *Increase knowledge of:occupational information to develop their values* يكون لدى الأفراد في هذه المرحلة قليل من الأبنية المهنية والابنية غير المتكاملة لدرجة كبيرة، ولديهم تمايز وتكامل ضعيف، أي أنه لا يوجد لدى الأفراد ابنية كافية لفهم ذاتهم في عالم العمل، لذا فهم يحتاجون الى تطوير قيمهم، حتى يستطيعون زيادة ميولهم، ويحتاجون إلى زيادة معرفتهم عن المعلومات المهنية والى تمارين وتطبيق مقاييس لتوضيح قيمهم لتطوير ابنيتهم المهنية.

المرحلة الثانية: تطوير ابنية ومواضع مهنية مثل نموذج هولاند السداسي: *Develop more constructs and their vocational theme، such as Holland hexagonal model*، يقوم الأفراد بتطوير ابنية تتعلق بقدراتهم وقيمهم ومهن محددة، وهنا يركز المسترشد على تنظيم ابنيته المهنية ونظم تصنيفه المهني وفق نموذج هولاند السداسي، ونظام ان رو الذي يوضح نظام تصنيف مستوى المهن وحقولها، للعمل على تنظيم الميول والأبنية للمهن المختلفة.

المرحلة الثالثة: ازدياد التمايز وأبنية مهنية جديدة:*Increased differentiation come new occupational constructs*، هنا يزيد التمايز مما يترتب عليه ابنية جديدة، اذ يطور الأفراد معلومات محددة اكثر عن انفسهم وعن مهنهم، ويكونوا قادرين على التمييز بين الأبنية التي تصف المهن مثل مهنة ادارة مؤسسات الشراء والبيع والمساعدة مثلا، وإذا لم تبنى المعلومات والسير فيها وفق موضوع معين فإن هذا يعني أن الفرد يواجه بعض الارتباك، وهنا يكون دور المرشد توضيح كيفية استكشاف المهن.

المرحلة الرابعة: تنمية مفاهيم جديدة: *Develop new concepts*، في هذه المرحلة تتطور مفاهيم جديدة، وتنظيم جديد للأبنية التي ترتبط بنظام محدد مع الوقت الحاضر، وتكون الأبنية متمايزة بدرجة عالية، ومتكاملة بشكل جيد ضمن نظام، وهنا يمكن للأشخاص تحديد اختيارهم

المهنـي المناسب من بين البدائل. وهنا المرشد يشجـع المسترشد في وصفه لاختياراته المهنية، وقد يتحدث معه في كيفية تنفيذ او تطبيق الاختيار المهني.

اسـتراتيجيات التقييم والإرشاد: *Assessment and counseling strategies* في الإرشاد وفـق البناء المهني، يتعلم المرشـد ويعمل وفق نظريات الإرشاد المهني، وإنه عندما يستخدم المرشد والمسترشـد طرقا مختلفـة لاستكشاف الأبنيـة عند المسترشد، فـإن الأبنية تتطـور وتصبح اكثر تحديـدا. وإن الأسـاليـب التي تستخدم في تقييم ادراك المسترشـد للأبنية وعالم العمل تؤدي الى ابنية جديدة اوتطورها، بينما تعتمد نظرية السمة والعامل على نتائج الاختبارات حول الاستعدادات والميـول والإنجاز والقيـم والشخصية، ثم اعطاء معلومات للفرد عـن نتائجه، فإن المرشد البنائي يتفاعـل مـع المسترشد بطريقة تعاونية او مشتركة بما يجعل مـن الصعب فصل علمية التقييم عن عمليـة الإرشاد. كما أن الثلاث طرق المستخدمة فـي التقييم (السلم وتصنيف البطاقات واختبار تحديد المهنة تساعد في الانتقال من المرحلة الأولى الى المرحلة الثالثة) حيث تكون عملية التقييم جزءا من عملية الإرشاد.

أدوات التقييـم وجمـع البيانات فـي عمليـة الإرشـاد:*The assessment in the counseling، and gathering information tools* تقـدم النظريـة البنائية المهنية عدداً من الأدوات التـي تساعـد المسترشدين علـى تحديد قيمهم وجعل معنـى لحياتهم، وتحديـد اي الأبنية المهنية الأنسب لهم وهي:

1. اختيـار تحديـد المهـن: *Vocational rep-test* إنه اكـثر الاختبارات المستخدمـة فـي نظرية البناء الشخصي، واستخدمه الباحثون والمرشدون. وإن هذا الاختبار يختلف عن الاختبارات المقننـة؛ لأنه لا يعتمد علـى ما يقوله المسترشد. ففـي النسخة التـي قدمها نايمر *Neimeyer*، *1992*)) لتحديـد المهن تتطلب من المسترشد ان يصف ابنية مهنية تتعلق بعشرة مهن، فانه لا يوجـد سحــر في الرقم *10* يمكن أن يصف *8* أو *12* مهنة، كما يمكن اضافة خبرات اخرى ذات علاقة مناسبة مثل التخصصات الدراسية، او أشخاص يعرفهم المسترشد، او اشخاص مشهوريــن، كل هذا يكون له قيمة فــي فهم النظرية البنائية المهنية عند المسترشد. في هذا الاختبار يُسأل المسترشد للقيام بالمقارنة والمزاوجة بين مجموعات من الفقرات تتعلق بالمهن، يقــدم المرشد ثلاث مهن للمسترشـد ويسأله كيف ترى أن هـاتين المهنتـين متشابهتين، مثلا احدهــم يقول انها تتطلب مستوى تعليم معــين، وتستخدم الإجابة كقاعدة للإدراك والتمييز والتقييـم، بعد اختيار هذا البناء، يقدم المرشد ثلاث مهــن اخرى، ويسأل بما تتشابه هاتين المهنتين، اوتختلف عن المهنة الثالثة، قد يقول المسترشد ان المهنتين تتصل بالعمل مع الناس،

وتتطلب الثالثة العمل لوحدك، وهكذا حتى ينتهي من العشر مجموعات، عندما ينهي المسترشد مقارنة المهن، يسأله المرشد ان يرتبها حسب بنائها المهني، عندما يطور المسترشد هذا التقييم يبدأ المرشد بتوضيح اهمية هذه الأبنية في الاختيار المهني.

2. أساليب السلم: *Laddering Techniques* استخدم نايمر (*Neimeyer, 1992*) وسيلة تقرر اي الأبنية المهنية الأهم للمسترشد، ويمكن أن تستخدم في سياق الإرشاد، وهي على العكس من اختبار تحديد المهنة؛ الذي يتطلب من المسترشد الكتابة وترتيب المهن وإعطاء درجة لكل منها. ان هذا الأسلوب يساعد المسترشد للتعرف على الأبنية المهنية الأهم ضمن نظامه البنائي المهني، اذ يبدأ التمرين بالطلب من المسترشد باختيار ثلاث مهن، ثم يبدأ تطوير ابنية مهنية بطرح اسئلة نحوها، ويستمر المرشد بالتركيز على الأسئلة عن الأبنية المهنية بالطلوع على السلم:

- إذ يبدأ بالسؤال عن ثلاث مهن وما يعرفه المسترشد عن هذه المهن
- ثم يسأله اي هذه المهن الأفضل بالنسبة له، وما سبب اختياره لها
- ثم يقوم المرشد بتحليل الإجابة بالتمييز بين الإجابات والفروق بين المهن
- ثم يسأل عن مدى تقبله لهذه المهنة

وذكر نايمر بأن هذا الأسلوب يفيد المسترشدين الذين يقاومون بالضغوط لاختيار مهنة محدده إذ تتاح أمامهم الفرصة للإطلاع على اكثر من مناقشة والتعرف على الفرق بين كل منها مع الأخرى. والشكل (25) نموذجا لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة على أخرى:

الجانب الايجابي		الجانب السلبي
يحقق متعة في الحياة		لا يحقق متعة في الحياة
↑		↑
يحقق متعة اكثر على المدى البعيد.		يؤدي الى الشعور بالملل اكثر مع مرور الوقت
↑		↑
يجعلني اكثر اندماجا واهتماما بالعمل		يجعلني ضجرا ومنهكاً نفسيا
↑		↑
يجعلني ابذل جهد اكبر في عملي		ابذل اقل جهد
↑		↑
يدعني اعبر عن نفسي		يكون من الأفضل اذا لم انخرط بهذه المهنة
↑		↑
اكثر ابداعا		اكثر تقنية

الشكل (25): نموذجا لإجابة مسترشد عن أسباب تفضيله مهنة

3. بطاقة التصنيف المهني: *Vocational card sort* أعد تايلر (*Tyler، 1961*) مجموعة مئة بطاقة يكتب على الوجه الأول المهنة وخلفها يكتب معلومات توصف المهنة ومتطلبات العمل بها، يطلب من المسترشد تقسيمها الى ثلاث مجموعات؛ مجموعة المهن التي يتقبلها المسترشد، ومجموعة المهن التي لا يختارها، والمجموعة الثالثة المهن غير متأكد منها. ثم يبدأ العمل مع البطاقات بالترتيب لمعرفة السبب المشترك لاختيار المهنة او رفضها، والاستفسار عن العامل المشترك بين هذه المهن، ثم يقوم المرشد بتحديد قيم الأبنية المهنية عند المسترشد، ومناقشته بها سواء أكان للمهن التي يرغب العمل بها ام يرفضها، وهنا يصل المسترشد الى معلومات عن ذاته وعن المهن المناسبة له والمهن غير المناسبة.



نظرية الإرشاد القصصي
Narrative Counseling

فـــي الإرشاد القصصي يخـبـر إلى المسترشد عن تطوره المهني في السابق والحاضر وما يعلم عن بنائه للمستقبل، ويستمع المرشد إلى المسترشد وهو يصف حياته وكيف يشرع لدوره المهني، إن هـذا يساعـد المرشد لمساعدة المسترشد في صنع القرار المهني فـي المستقبل، وهذه نظرية نشطة تعمـل علـى أن يتعلم المسترشد عن عالمـه، وهي تختلف عن نظـام الأبنية المهنيـة لأنها تركز على قصة حياة الفرد اكثر من الأبنية المعرفية، فهو شبيه باللعب او السيكودراما، اذ يمثل الفرد قصة حياتـه (*Young, Valach, and Collin, 1996*)، وذكـر كوكـران (*Chocran, 1991*) بأن استخدام المجـاز فـي رؤيـة مهنة المسترشد كقصة مجاز شيء مميز في عملية الإرشاد، فقد يلاحظ المرشد انفعالات المسترشد وتفاعله مع الأحداث والمدة الزمنية التي يتحدث بها عن الأحداث. وهو يتضمن الأشخاص المهمـين في حياة المسترشد مثـل الاسرة والزملاء في الدراسـة او اللعب او العمل، او القيام بسلوك او افعال او تصميم للوصول الى الهدف الذي يرضي المسترشد، ويستخدمها المرشد كوسيلـة لتحقيـق غايات عملية الإرشـاد. وهي شبيهة بالقصة التي يتفاعـل فيها الشخصيات مع الآخريـن لتحقيق الهـدف. وتأخذ المشاهد دورها كبطل الشخصيـة الرئيسة وتفاعله مع الآخرين فـي بيئته لتحقيق هدفه، وذكـر جابسن (*Jepsen, 1992*) أن المشكلات تظهر عندما لا يكون علاقة بـين الوسائل والأهداف. وهذا يسبب صعوبات في اتخاذ القرار المهني، ويعد هذا الموقف ايجابي؛ إذ إن المسترشـد فـي حالة عملية التغيـير، وإنه ليس لديه فكرة واضحة عـن مستقبله المهني. هنا يقـدم المرشد معلومات للمسترشد حول حاجاتـه وقيمه وطموحاته ليتحرك نحو ايجاد معنى لمهنة تناسبه، وهذا هو نقطة توقف في القصة. ويساعد المرشد في تقرير توجيه قصته ليوضح المواقف غير الواضحة، والوصول إلى مواقف أو مواقع تحقق الوصول الى مهنة مناسبة.

قص القصة: *Story Telling* يتعلم المرشد والمسترشد أثناء الإرشاد القصصي بأن لكل قصة بداية ووسط ونهاية، في البداية يصف المواقف الصعبة او المزعجة؛ وهذا يعطي تحفيزاً لوسط ونهاية القصة. في الوسط يذكر المسترشد الصعوبات والوسائل التي يمكن ان يستخدمها في الوصول الى الهدف الشخصي، في النهاية المرشد يعمل مع المسترشد في تطوير حلول تساعد في تحقيق الرضا والوصول الى الهدف.

غايات التقييم في الإرشاد القصصي:

Goals of Assessment in Narrative Counseling

يستمع المرشد الى القصة ثم يقوم بتحديد المعلومات المهمة، يحتاج المرشد الى خطة لتحديد ما هي المعلومات المهمة، وما الأقل اهمية، وهنا يعمل المرشد كمحرر؛ يضع الأجزاء المهمة في القصة بالترتيب، ويؤكد على بعضها ويحذف بعضها الآخر. ويتضمن التأكيد على حياة المسترشد في الماضي، وكيف يرى حياته حاليا، وما الخطط او الرغبات المستقبلية. وهنا يضع المرشد عدة غايات لتقييم حياة المسترشد وهي:

الغاية الأولى: الاستماع إلى القصة، بهدف تحديد نمط حياة المسترشد، لا يركز على تطور الأحداث زمنيا، بل على معنى هذه الأحداث، بما يحقق الوصول الى معلومات اكثر.

الغاية الثانية: العمل مع المسترشد لتشكيل هويته التي تتكون من القصة وأسلوب المسترشد في سردها، مثلا هل يقلل المسترشد من قيمته او عكس ذلك، او يخلق الأعذار.

الغاية الثالثة: معرفة اهداف المسترشد المستقبلية، هنا يقوم المرشد بتوضيح الاختيارات امام المسترشد، والمهام التي يجب أن يقوم بها للاختيار والعمل على تحقيقه، والأدوات التي يمكن أن تساعد في تحديد المهنة التي يحلم بها، ويتم عن طريق الطلب من المسترشد كتابة سيرته الذاتية مستفيدا من عملية الإرشاد موضحا مهارته وميوله وقدراته ورغباته التي تعرف عليها خلال عملية التقييم (*Savickas، 1991*).

الإرشاد المهني القصصي: Narrative Career Counseling

يقص المسترشد قصته ويستمع المرشد إليه ليتعرف على نمط حياته، ويسأله اسئلة تعمل على ترتيب الأحداث وتقلل الارتباك، وذكر يونغ وفالك وكولن (*Young، Valach، and Collin، 1996*) إن دور المسترشد يمكن في تقديم عدد من الاختيارات المهنية، ودور المرشد توضيح هذه الاختيارات ومدى ملاءمتها للمسترشد، ويساعده على اتخاذ القرار، لذا يجب أن ينتبه المرشد لما يقوله

المسترشـد وبالبيانـات التي تسرد زمنيا، وإن المعلومات تسير وفق خـط معين قد تصل بالمسترشد الى الهـدف، وانـه يمكن تفسـير الأحداث وإعادة سردهـا، ويجب ان يعـرف المسترشد الغاية من سرده لقصته ويشعر بأنه سيصبح قادر على اتخاذ القرار بنفسه.

نظرية كوكران فـي الإرشاد المهني القصصي:

Cochran's Narrative Career Counseling

يصف كوكران (*Chocran،1997*) في كتابه الإرشاد المهني، نظرية الإرشاد القصصي، وذكر أنهـا تتكون من سبع مراحل: المراحل الثلاث الأولى تؤكد على صنع معنى، والثلاث المراحل التالية تؤكد على جعل المسترشد نشط، وفي المرحلة السابعة يتبلور فيها القرار.

المرحلـة الأولى: التحدث بإسهاب عـن المشكلة المهنية:*Elaborating a career problem* فـي هـذه المرحلة يتم التحـدث بإسهاب عن المشكلـة المهنية؛ لتوضيـح ما يشغل بـال المسترشد وتعرف الفجـوة بين واقعه الحالي وحاجته، وما يرغب بعمله بخصوص هذا التعارض، خاصة عندما يكون المسترشـد غـير متأكد من كيفيـة التغلـب عليها، وهنا يعمل المرشد مـع المسترشد لملء الفجوة بين مـا يقع بين الأحـداث المثالية والواقعية. هنـاك طرق عدة لتحدث عن المشكلة، منها: اظهار اهتمام المرشـد بما يسرده المسترشـد ومشاركته بها، وقـد يستخدم المرشد وسيلة تصنيـف البطاقات او السلم: اذ تساعد في معرفة التوجه المهني للمسترشد، واقترح كوكران بأنه يجب تزويد المسترشد بكيفية جمع المعلومات من مصادر متنوعة تساعد في تعديل الواقع. وذكر أن هناك طريقة اخرى فـي الإرشـاد وهـي الرسم، بأن يطلب من المسترشد رسم صورة توضح من هو، ثم يطلب منه رسم صورتـين توضح احدهم ما يحـب ان يكون، واخرى كيف سوف يتغلب علـى الصعوبات، وتستخدم هـذه الرسامات عند انتهـاء القصة، ثم يطلب منه رسم ثالث كيف يـرى نفسه في المستقبل. وقد يطلـب مـن المسترشد، سرد قصص قصيرة حـول الرسمات تتصف بالدقـة لتساعد المرشد على تحديـد المواقف المهمة في حياة المسترشـد، كما ان هذه الأساليب تساعـد المسترشد في الإعداد للمرحلة الثانية.

- **المرحلة الثانية:** تأليف قصة الحياة: *Composing a life history* يتم تأليف القصة من خلال توضيح تاريـخ حياة المسترشد بطريقتين؛ الطريقة الأولى شبيهه للخطوة الأولى في نظرية السمة والعامـل، وهي جمع المعلومات عن ميـول وقيم وقدرات ودوافع المسترشد، والطريقة الثانية تختلف عـن معظم النظريات الأخرى وهي تتمثـل بالانتباه الى طريقة المسترشد في اختيار وتنظيم قصة حياته. ويستمع المرشد لطريقته التي يصف فيها نشاطات حياته ونوعية الناس الذين تعامل معهم في حياته، وربما افضل طريقة للحصول على القصة هو الطلب من المسترشد ان يصف الأحداث

المهمة في حياته لمناقشة ماذا تعني له. وعادة يطلب من المسترشد ان يذكرها بصفة الغائب. كأنه يتحدث عن شخص اخر، إلا أن التحدث بصفته الشخصية تعطي معنى اكثر للقصة. وقد يشير المرشد اثناء التحدث الى بعض النقاط الايجابية والسلبية، ليساعد المسترشد في تحديد نمط خبراته، كما يؤكد على جوانب القوة، ويعلق عندما يشير المسترشد الى رغباته حول المستقبل، وقد يقوم المسترشد بأداء دور يتعلق بثلاث طرق، تتضمن: (أ) الخبرات الناجحة، (ب) أسلوب الحياة، (ج) فصول الحياة. ثم يسأل المسترشد عن القيام بإعداد قائمة حول نواحي القوة لديه، والتي ترتبط بالقدرات والمهارات والمعرفة المتخصصة والصفات الشخصية مثل الأمانة، ويقوم المرشد بتصنيف ما جاء بالقائمة والتأكد من اتساقها. وقد يطلب من المسترشد توضيح الخبرات الناجحة بوضع الأحداث المهمة في حياته على خط يرسمه المسترشد على ورقة ويكتبها مرتبة زمنيا، وقد تتضمن الأفكار والمشاعر والنشاطات التي تسعده والتي حقق فيها انجاز. ويطلب من المسترشد عند كتابة فصول حياته، ان يتخيل بأنه كاتب طلب منه كتابة عناوين لفصول حياته على النحو الآتي: ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، والمدرسة الثانوية او التدريب المهني، او اي عناوين اخرى ذات معنى للمسترشد، ثم يناقشه المرشد حول العوامل المؤثرة، والصراعات والصعوبات والأهداف والميول والمهارات التي تتعلق بالماضي حتى الوقت الحالي.

- **المرحلة الثالثة:** اختيار قصة المستقبل: *Eliciting a future narrative* في تأليف قصة المستقبل يضع المسترشد نواحي القوة لديه وميوله وقيمه، ويكون التركيز في هذه المرحلة على زيادة جوانب القوة، ومعرفة الخبرات الناجحة في حياته، والتي تساعد في البناء عليها، وقد يستخدم اسلوب احلام اليقظة والخيال لبعض المواقف المستقبلية لمراحل النمو المهني حتى مرحلة التقاعد، وقد يطلب من المسترشد كتابة تقرير يتضمن خمسة اجزاء: الرسالة، ونقاط القوة، ونقاط الضعف، وحاجات العمل، والاحتمالات حول المهن الممكنة، ثم بعد ذلك يقرأ المسترشد التقرير ويعلق عليه المرشد ويناقشه حول التعليق، وفي المرحلة الأخيرة يقوم المسترشد ببناء واقع يغير مجرى حياته ويصبح له دور نشط.

- **المرحلة الرابعة:** بناء الواقع او الحقيقة: *Reality construction* هنا يكون الإرشاد حول المشكلات التي تتعلق بالتوافق المهني او اتخاذ قرار مهني، ففي البداية يجرب المسترشدون افعالاً مختلفة، وكلما كان المسترشد اكثر استكشافا فإنه يكون افضل، ثانيا يقرأ عن طبيعة العمل الذي يرغب به، وثالثا مقابلة اشخاص من مجال العمل للحصول على المعلومات، او القيام بعمل تطوعي.

- **المرحلة الخامسة:** تغيير بناء اسلوب الحياة: *Changing a life structure*، يتوقع المسترشد ان يحدث تغيير ايجابي في طريقة عمله؛ إذ يجب أن تتاح امامه فرص عمل جديدة مثل التدريب

او دفع مكافأة. وقد يسبب التغيير اثار سلبية لديه مثل الخوف من الفشل والقلق من اداء العمل بطريقة اسوأ وهكذا. على المرشد ان يتيح فرص تدريب للمسترشد على اساليب تفاعل مع الآخرين، والقيام بأداء مهام تتناسب مع قدراته، التي تجعله يشعر بمعنى للعمل، وتصبح لديه قدرة اكبر على الاختيار مما يحدث حوله ومن المعلومات المتاحة التي تساعده تغيير اسلوب حياته.

- **المرحلة السادسة**: تشريع او تجريب الدور: *Enacting a role* ان قدرة المسترشد على تحديد دوره يساعده في تحقيق حاجاته التي يسعى نحوها. وفي البدء يتم تجريب نشاطات ذات معنى تشعره بالمتعة، والقيام بتجريب نشاطات مختلفة، وقد يبدأ العمل نحو تحقيق دوره المهني، ويبدأ بدور صغير، ثم يطوره الى فرص اخرى.

- **المرحلة السابعة**: بلورة القرار *Crystallizing a decision* يتحقق التبلور عندما تقل الفجوة بين مشكلات المسترشد المهنية، اي بين طموحاته وتوقعاته والواقع المهني، التي تتم خلال الست الخطوات السابقة، الا اننا يجب ان نضع في اعتبارنا، بأنه ليست جميع القرارات تركز على اختيار مهنة محددة، فقد يتم الإرشاد المهني لكي يعمل الموظف على ايجاد طريقة افضل في التعامل مع رئيسه في العمل او الحصول على ترقية او تعديل وضع، بينما يبحث الطالب الجامعي عن فرص العمل المتاحة امامه. ويعتقد كوكران (*Chocran, 1997*) بان التبلور يتم من خلال ثلاث طرق: تعرف وتحديد العوائق او الصعوبات، وأساليب تحقيق الفرص، واستخدام الانعكاس اي تعقيب المرشد على القرارات المهنية.

دور المعلومات المهنية: *The Role of occupation information* ان التكامل بين التوجهين في هذه النظرية يعتمد على استخدام الثلاثة مقاييس التي تعتمد على الاستفسار من المسترشدين وتوجيه الأسئلة حول المهن التي يفضلوها، وإدراك الفرد لنفسه ومن هو في العالم المحيط به، ولتفسير اجابات المسترشد يجب على المرشد ان يفهم ثقافة المسترشد لتمكن من تفسير السلوك اللفظي وغير اللفظي والإيماءات وغير ذلك، ولمعرفة خلفية المسترشد وكيفية اكتسابه للاتجاهات والقيم، ففي الولايات المتحدة مثلا يعتقد بان الذكور افضل من الإناث في الرياضيات، وفي شرق اسيا يتعلق هذا الأمر في العلوم، وقد تحدد من خلال ذلك المهن الخاصة بالإناث والخاصة بالذكور، إلا أن هذا لا يعني بأن جميع الذكور أفضل من جميع الإناث فقد يكون هناك اناث افضل من الذكور في العلوم او الرياضيات. وان لقصة المسترشد سواء اكان ذكر ام انثى للمرشد دور في بناء احداثها بما يتناسب مع حاجات المسترشد وميوله وقدراته وطموحاته.

دور الاختبارات: الاختبارات المقننة تلعب دورا ثانويا في الإرشاد وفق النظرية البنائية، وتهتم النظرية البنائية بالاختبارات النوعية، مثل اختبار تحديد المهن او البطاقات أو قص القصة

او سلم الترتيب وغير ذلك.

تطبيق النظرية في ثقافات مختلفة: ان النظرية البنائية يمكن استخدامها باختلاف الثقافات مع كل من الذكور والإناث.

قضايا في الإرشاد

- يجب ان يكون المرشد واعيا للبناء المهني، ففي حالة يكون المسترشد يفضل قيمة المكانة المهنية في المجتمع او الدخل المالي، يجب ان يكون قادرا على تفسير ذلك للمسترشد.

- هناك فرق بين النظريتين في الإرشاد المهني وفق الأبنية المهنية، فإن الأبنية الشخصية المهنية تركز مباشرة على طرق المساعدة، وتعمل على ان يفهم المسترشد طريقته في رؤية الواقع او الحقيقية، وخاصة اذا كان المرشد على وعي بنظام قيم المسترشد من خلال التوجه الذي يعتمد على القصص في الإرشاد المهني؛ فإن على المرشد أن يركز على قصة المسترشد، وأن يتذكر المرشد قصته، ويناقش المسترشد في التشابه والاختلاف أو في الفروق بينهما في الاحداث التي مر كل منهما بها، ويوضح بأنها قد تكون مفيدة او غير مفيدة، المهم كيف اثرت في حياة المرشد، وأن الأحداث التي يمر بها المسترشد وإدراكه لها هي مكونات قصة المسترشد ولها تأثير في حياته.



نظرية التكيف المهني
Theory of Work Adjustment

تعـد نظرية التكيف المهني نتـاج أكثر من 35 عاما من البحوث التي قام بها كل من رينه دويس *Rene Dawis* ولويـد لوفكويسـت *Lloyd Lofquist* واخرون في جامعـة منسوتا. وهي من النظريات النـادرة التـي اهتمت بالتكيف المهني؛ إذ إن اعمالهم تعكس دور جامعة منسوتا في تطوير الإرشاد المهنـي، وتبني العلمـاء في هذا المجـال، وأن أعمالهم تعكس الصفات والعوامـل لنموذج جامعة مينسوتا الذي تطور من خلاف سلسلة متنامية من البحوث التي أدت إلى التاكد من النظرية، وعدم اجـراء تعديلات او تحسينات عليها. وصمم مشروع التكيف المهني أثناء عملية تطوير النظرية من أجل توفير خدمات تأهيل مهني احسن للمسترشدين الذين يواجهون صعوبات في المهن.

وقـام مركز التقييم المهني للبالغين في جامعة مينسوتا بارشاد المسترشدين، وصممت وحدة بحـوث علم النفس من أجل تطوير وتسجيـل الاختبارات وقوائم التقدير التي تعد جزءا من نظرية التكيـف المهني، كما قامت الوحدة بتلبية احتياجات المسترشديـن في التأهيل المهني، وتطبق هذه النظرية حاليا على البالغين الذين يرغبون بعمل خيارات وظيفية، أو الذين يواجهون مشكلات في التكيف المهني.

تتضمـن نظرية التكيف المهني كما وضعها دايس ولوفكويست (*Dawis and Lofquist، 1984*) عدداً من القضايا التي تتعلق بالفرد وبالعمل. والتي تتضح بأعمال كل من (*Dawis، 2000* و *Dawis،* (*England، & Lofquist، 1964; Dawis، Lofquist، & Weiss، 1968; Lofquist، & Dawis، 1969*). والعديد من البحوث التي عدلت الأعمال السابقة لفريق العمل بالوحدة.

وقدمت نظرية التكيف المهني أكثر من 250 دراسة اعطت لها قيمة كأسلوب فعال في مساعدة الأفـراد في اختيـار وظيفتهم والتغلب على مشكلات التكيف المهني، وقـام بويدن (*Boyed، 1993*)

بدراسة على 426 راشد طلبوا استشارات تتعلق باعمال مناسبة لهم. وقد وجد بأنه بعد سنتين ان الأشخاص الذين قاموا بتغيير وظائفهم بعد الاستشارة استمروا بهذه الوظائف، وتتبعهما على 8 سنوات وكانوا أكثر رضا. ووجد بتز وجولدمان (*Betz and Goldman, 1993*) بأن التلائم بين احتياجات الفرد ومتطلبات الفرد في العمل عالية ومرضية بعد استشارتهم للمرشدين في تحقيق التكيف المهني. ان نظرية التكيف المهني مفيدة في وصف التلائم ما بين الفرد والمؤسسة، وما بين الفرد والوظيفة. وحققت نظرية التكيف المهني الرضى للعدد من الاحتياجات للعاملين الذين يواجهون تحديات فكرية. وهي امثلة لدعم قيمة نظرية التكيف المهني في التقدم لأي نوع من الإرشاد.

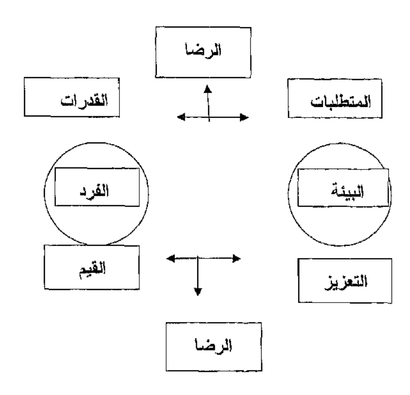
الرضا والتكيف المهني

إن الرضا المهني الهدف الاسمى الذي يسعى اليه اصحاب نظرية التكيف المهني، وهو مؤشر الى التقبل عند العاملين والاستمرار بالعمل وتحقيق التكيف المهني. ويعرف دويس ولوفكويست (*Dawis, 1984, Lofquist*) التكيف المهني على أنه " العملية الديناميكية والمستمرة التي من خلالها يحاول الموظف تحقيق التوافق مع بيئة العمل والمحافظة عليه". واشارا الى ان التكيف المهني يحدد من خلال المدة الزمنية للعمل، أي البقاء في الوظيفة.

إن الاهتمام بالبقاء في الوظيفة وغيرها من المفاهيم التي تتعلق برضا العاملين والأداء المهني، يميز نظرية التكيف المهني عن معظم النظريات التي وصفت في هذا الكتاب، التي تعنى بالاختيار المهني أو النمو المهني، ولكن ليس بالأداء المهني والرضا عنه. ويعد الرضا والتقبل عنصريين رئيسين للتنبؤ بالتكيف المهني والبقاء في الوظيفة.

يشير الرضا إلى أن يكون الشخص راضيا عن العمل الذي يقوم به. وبالمقابل فإن التقبل يشير إلى رضا المسؤولين عن الموظف وعن أداءه؛ أي أن الرضا يشير إلى مدى تلبية احتياجات الفرد ومتطلباته من خلال العمل الذي يقوم به. أما التقبل فيعنى بالمديح من قبل الآخرين، والمقدم عادة من المشرفين حول مدى إنجاز الفرد للعمل المكلف به، أو الموكل إليه، وأنه يكون موضع اهتمام المسؤولين في المؤسسات والمصانع. يعد الرضا عنصرا مهماً لأن الفرد يجب أن يكون راضيا عن العديد من عناصر العمل، مثل الراتب ونوع مهام العمل. وبشكل عام، فإن نظرية التكيف المهني تعنى بمؤشرات أخرى من الرضا والتقبل، بما فيها مقدار العوائد، والإخلاص للوظيفة؛ والروح المعنوية للوظيفة، والإنتاجية في العمل، بالاضافة الى التغيب عن العمل، والتعب والملل من الوظيفة، وتشكل جميع هذه العناصر حول الأداء المهني مؤشرات للتكيف المهني.

وذكـر دايـس واخــرون(Dawis، Englnd، and Lofquist 1964) أن الرضــا يرتبـط بالعلاقة المتبادلة بين كل من الفرد من قدرات وقيم وبيئة العمل ومتطلباتها والتعزيز الذي يقدم، وانه كلما كانت قدرات الفرد من اتجاهات ومهارات وسلوك وخبرة متلائمة مع متطلبات الدور الذي تحدده المؤسســة او الشركـة التي يعمل بها حقــق الرضا والتقبل، لذا يقوم الفرد بـأداء دوره بشكل افضل ويحقــق رضا اصحــاب العمل ويحقق الرضا النفسي. ويحقق الفــرد تعزيز فـي العمل ويحقق قيمه فـــي الرضا بشكل افضل، وبالتــالي يحقق النجاح الذي يتمثل بالست القيــم التي جاءت باستبانة منسوتـا للاهميــة والحاجات العشرين التــي تتضمنها. والشــكل (26) الاتي يوضــح علاقة الفرد بالبيئة المتبادلة لتحقيق الرضا وفق نظرية التكيف المهني.



الشكل (26): تبادل علاقة الفرد بالبيئة والرضا في العمل

وذكـر لوفكويست ودويس(Lofquist and Dawis، 1994) بأن "الرضــا" مؤشرا رئيسيا للتكيف المهنــي. اذ إن مــن المؤشــرات أن تكون بيئــة العمل مناسبــة وتلبي احتياجات الأفــراد، وأن يمتلك الموظـف المهــارات المطلوبة لتلبية احتياجــات وظيفتــه. وأن المهارات والاحتياجــات عناصر يمكن ملاحظتهــا، وهي تمثل جوهر شخصيــة العامل. وبشكل عام، فإن مئــات المهارات تطلبها مختلف أنــواع الوظائف، إضافة إلى الكثـير من الاحتياجات؛ وبناء عليه، فإن قياس المهارات والاحتياجات يكون من المسائل والمهام الصعبة. ويرى دويس ولوفكويست (Dawis and Lofquist، 1984) مفهوم

القدرات بأنه يرتبط بالعناصر المشتركة للمهارات اللازمة للكثير من الوظائف: بينما القيم تخدم في تلبية احتياجات المجموعات في العمل بطريقة مناسبة مفيدة.

نظرية التكيف المهني

استفادت نظرية التكيف المهني بالدرجة من نظرية السمة والعامل، ويعنى اصحاب نظرية التكيف المهني بمناقشة وقياس القدرات والقيم. ومناقشة نمط الشخصية والميول. ولا تعد أعمالهم حول أنماط الشخصية والميول متطورة إلى حد كبير مثل أعمالهم في مجال الاحتياجات والقيم. وينظرون إلى الميول على أنها مفهوم مشتق: ويمثل انعكاسا لعلاقات القدرات- القيم. وتحتوي نظرية التكيف المهني على مضامين تساعد المسترشدين على التكيف ومواجهة المشكلات، مثل مشكلات الزملاء والمشرفين، والملل، وعدم القدرة على تلبية متطلبات الوظيفة، والتقاعد، إضافة إلى الكثير من القضايا.

قدمت نظرية التكيف المهني بياناتها معتمدة على القياس النفسي حول القدرات والفروق في القيم لدى النساء وفي المجتمعات المختلفة ثقافيا، ولا يمثل هذا الموضوع تركيز رئيس للنظرية، وذلك لاهتمامها بالفروق بين الأفراد، ولكن ليس الفروق بين المجموعات. وتعد نظرية التكيف المهني مثالا واضحا عن السمات العامة والعوامل؛ من حيث استخدام مفاهيم محددة بوضوح، وتتبع نموذجا نظريا واضحا؛ إذ يهتم اصحاب نظرية التكيف المهني اولا بتقييم القدرات، والقيم، والشخصية، والميول (وهو يشبه الخطوة الأولى التي وصفها فرانك بيرسونز). ونظرا لأن القدرات والقيم تمثل موضع التركيز الرئيسي في أعمال لوفكيست ودايس (*Lofquist and Dawis، 1984*) وقد لقيت الاهتمام الأكبر منهما. أما الجزء الثاني وهو يشبه الخطوة الثانية لدى بيرسونز؛ فيعنى بمعرفة متطلبات وشروط الوظائف، وفي هذا الجزء، يتم مناقشة القدرات اللازمة للعمل وتعزيز احتياجات الأفراد. أما الجزء الثالث؛ وهو يشبه الخطوة الثالثة لدى بيرسونز؛ فيوضح عملية ربط القدرات والقيم لدى الفرد، مع القدرات اللازمة للوظيفة والمعززات التي توفرها الوظيفة. وفيما يلي توضيحا لثلاث خطوات نظرية المأخوذة من نظرية السمة والعامل.

الخطوة 1: تقييم القدرات والقيم والشخصية والميول: بما يتوافق مع نظرية السمة والعامل، فإن قياس القيم والقدرات يعد ضروريا لفهم نظرية التكيف المهني ولتقييم القدرات، وقد استخدم (*Lofquist and Dawis، 1984*) بطارية اختبار الاستعدادات العامة. ومقياس للقيم والاحتياجات، وقاما بتطوير استبانة مينسوتا للأهمية ، التي تعد ضرورية لاستخدام وفهم أبحاث نظرية التكيف المهني. وكذلك قاما بتطوير مقاييس نمط الشخصية ونمط التكيف نظرا لارتباطهما بالتكيف المهني (*Lawson، 1993*). ويرى لوفكيست ودويس (*Lofquist and Dawis، 1984*) بأن الميول تعبيرا

عـن القـدرات والقيم، فقد ركـزا على تقييم القـدرات والقيم، وفيمـا يلي توضيحـا للتقييم في الخطوة الاولى.

اولا: القــدرات: *Abilities* يعـرف لوفكيست ودايس (*Lofquist and Dawis، 1984*) القدرات علـى أنها؛ أبعاد مرجعيـة للمهارات وأن القـدرات الموجهة للرغبات، وهي تمثـل المهارات المتوقعة مقابل المهارات المكتسبة. وإن مفهوم القدرات ضروري لاكتساب سلسلة واسعة من مهارات العمل. وهناك المئات من المهارات، وربما الآلاف من المهارات، وتعمل اختبارات القدرات على قياس العوامل المشتركـة للعديـد من المهن. وهنـاك اختبـارات عدة للقـدرات تقيس ما بين *8* إلى *15* بعدا من أبعاد القـدرات. ويصـف لوفكيست ودويـس (*Lofquist and Dawis، 1994*) بطارية اختبار الاستعدادت العامـة (*American Labour Department، 1982*) كمثـال علـى مقياس القـدرة. وتستخدم هذه البطاريـة بشكل واسع من قبل مؤسسات الإرشاد المهني، وإن قدرتها التنبؤية عالية وتستخدم على شبكة المعلومات المهنية / عبر الانترنت(*Farrell & McDaniel، 2001*)، وهي تقيس القدرات التسع الاتية:

- القدرات العامة للتعلم: القدرة على التعلم بشكل عام، إضافة إلى المعرفة العامة.
- القدرة اللفظية: فهم الكلمات والفقرات.
- القدرة الرقمية: القدرة على تنفيذ المهام الرياضية/الحسابية بسرعة.
- القـدرة التخيلية: القدرة على مشاهدة الأشياء في الفضاء وفهم العلاقات بين اثنين وثلاثة أشياء من حيث الأبعاد.
- تشكيـل المفاهيـم: القدرة على ملاحظـة التفاصيل في اثنتين او ثلاثة مـن الرسومات ذات الأبعاد والتمييز في الأشكال والظلال.
- القـدرات الكتابية: القدرات على ملاحظة الفروقات في الجداول والقوائم التي تتضمن كلا من الكلمات والأرقام.
- التنسيق/التآزر البصري/اليدوي: القدرة على تنسيق حركات اليدين مع المفهوم البصري.
- التحريك بالأصابع: القدرة على تحريك الأشياء الصغيرة بسرعة وبدقة.
- القـدرة اليدويـة: وتشـير إلى القدرة علـى استخدام اليديـن والذراعين للتلاعـب بالأشياء بسرعة ومهارة.

رغـم أن هنـاك إمكانيـة لوجود قدرات أخـرى إضافة إلى تلك التي وردت أعـلاه، بل يعتمد

لوفكيسست ودايسن (*Lofquist and Dawis، 1984*) على هذه القدرات التسع في تطبيقاتهما نظرية التكيف المهني. وهناك اختبارات أخرى للقدرات التي يمكن استخدامها، التي قد تتوافق مع نظرية التكيف المهني، ولكن هذه البطارية تعد الأكثر عملية بسبب المعلومات التي توفرها للمرشدين، وبسبب استخدامها في ربط الوظائف مع قدرات الفرد وقيمه. وبشكل عام، فإن هذه البطارية تدمج القدرات اللازمة للعديد من الوظائف وتقيس قاعدة أوسع من القدرات. فعلى سبيل المثال، يمكن أن نتوقع بأن يمتلك الكهربائي عدداً من القدرات؛ القدرة الرقمية، وتشكيل المفاهيم، والتآزر البصري/اليدوي. ويحتوي دليل البطارية (دائرة العمل الأمريكية، *1982*) على قائمة من القدرات التي تلزم عدداً من الوظائف. وهناك نسخة حديثة من بطارية القدرات، ويعمل على تطويرها حسب المتغيرات الدراسية والثقافية وسوق العمل.

ثانيا: القيم: *Values* تمثل القيم مجموعة عوامل اخرى وتمثل ميزة خاصة من بين العديد من المهارات المهنية، بالاضافة الى القدرات. وتعد استبانه مينسوتا للاهمية (*Rounds، Henly.* *Dawis، Lofquist & Weiss، 1981*) مقياسا للقيم، رغم أنها لا تغطي جميع القيم، وهي تتضمن *20* مقياسا للحاجات الضرورية التي ترتبط بمفاهيم العمل، وفيما يلي توضيحا مكونات استبانة منسوتا للأهمية:

1- التحصيل/الانجاز: *Achievement* تنعكس قيمة الانجاز بحاجة الفرد للانجاز *achievement* نفسه من خلال اهمية الحاجة إلى استخدام قدرات الشخص*Ability Utilization*، والقيام بأشياء تعطي قيمة الانجاز، وقد يختلف الافراد في طبيعة انجازاتهم؛ إلا أن الانجازات الناجحة لها نفس الاثر على اصحابها. ومثال ذلك، النجار الذي يشعر بالافتخار بقدراته ومنتجاته التي يصنعها قد يقدر الانجاز.

2- الارتياح: *Comfoort* وهو مكون متعدد من القيم التي تؤدي الى الارتياح، اي مجموعة من القيم تتعامل مع عناصر محددة من العمل، التي تجعل الوظيفة أقل توترا. وترتبط بحاجة الفرد الى التجديد والتنوع والتعدد، لأن يكون الشخص مشغولا بنشاط مهني، ويعمل بمفرده بشكل مستقل، ويقوم بأشياء مختلفة، وأن يحصل على أجر مناسب؛ أي التعويض. وهناك عناصر أخرى من الارتياح التي تتحقق على المدى البعيد- مثل، الرغبة بوظيفة مستقرة/ثابتة تحقق الأمن المهني. وعلاوة على ذلك، فإن ظروف العمل تعد ضرورية في هذا المقام. وقد تشمل على عوامل تحقق السلامة والراحة للعامل، مثل، الانارة، والتدفئة، ومقدار الحيز الذي يعمل فيه الموظف، وحصول الموظف على مزايا، مثل الأمن المهني والأجر.

3- المكانــة: *Satus* وتتمثـل بحاجة الفــرد الى نظرة الآخرين له والتقديـر الذي يحصل عليه. والحصــول علــى المكانة من خلال توفر فرص تحقــق حاجة الفرد الى التقـدم والارتقاء والتقدير عــن العمــل الذي ينجزه الشخصــ: أو المظهر او الوضع الاجتماعي الــذي يتأتي من كون الشخص مهما فــي المجتمع. وإضافة لذلك، فإن جعل دورا فــي السلطة يعد وسيلة أخرى لتحقيق المكانة. إن معرفة أن الحاجة لتحقيق مكانة ضروري لبعض الأشخاص، وهو يمكن أن يفيد فــي الاختيار المهني ومعرفــة المشكلة في عدم الرضا عن العمل، ومثال ذلك، فإن بعض الأشخاص الذين قد استمتعوا بوظيفــة معينة؛ ربما يفقدون الاهتمام بها عندما يجــدون بأنهم لا يتقدمون فيها ولا يتم تقدير ما يقومون به.

4- الإيثــار: *Altruism* يتناقضــ الإيثــار مــع المكانة، وذلك لأنــه لا يعنى بنظــرة الآخرين إلى الشخصــ، بل فــي حاجة الى كيفية تقديمه المساعدة أو كيفيــة عمله مع الآخرين، والقيام بأشياء للآخريــن مثل الخدمة الاجتماعية، وبشكل خاص، التعاون مــع زملاء العمل وزملاء خارج العمل، يمثــل عنصــرا مهماً فــي العمل. وإن القــدرة على تنفيذ العمــل تجعل الشخص يشعــر بأنه سوي معنوياً؛ أي لديه قيم معنوية عالية، وهي يمكن أن تشبع حاجته وهي ترتبط مباشرة بالرضا المهني. ومثال ذلك، الأشخاص الذين يجب أن يبيعوا منتجات يشعرون أنها ضارة أو ليست ذات قيمة، قد يجدون أن عليهم ترك هذه الوظائف لأنها تخالف قيمهم المعنوية، كما أن كثيرا من الناس يتركون العمــل لانه يتنافى مع معتقداتهم او الاعتماد على المساعدين للقيام بوظائفهم بشكل جيد، والذي يشعرهم بأن الادارة متقاعسة في مراعاة قيمهم.

5- السلامة: *Safety* بدلا من أن ينظر إلى الشخص من زاوية ضيقة وتجنب الظروف الخطرة، فــإن السلامة تعكس أهمية النظام والقدرة على التنبؤ. وهي تتضمن تعزيزا للسياسات بالطريقة العادلــة التــي يحتاجها الفرد لتحقيــق الرضا، خاصــة سياسات وممارسات الشركــة ، ومساندة المشرفــين من خــلال الاشراف وتكوين العلاقــات الاجتماعية ، وعلاوة على ذلــك، فإن السلامة تتضمــن كيفية تدريــب العاملين على الاشراف أو التدريب الفني علــى الاشراف، وذلك لأنها تؤثر فــي كيفيــة قيام الشخص بعمله. ومثال ذلك، عامل التركيب في شركة السيارات الذي لم يستطع الحصــول علــى التدريب او الحصول على المــواد، فإنه لن يشعر بأن احتياجــات السلامة التي يود تحققها قد تلبت.

6- الاستقلاليــة: *Autonomy* لا يرتــاح بعض النــاس بطريقة معاملتهم من قبــل رؤسائهم او مــن عملية الاشراف، وبدلا مــن ذلك، فهم يرغبون في الحصول على فرصة للعمل بشكل مستقل. وقــد يتضمن هــذا اشباع حاجاتهم بمحاولة تجربــة بعض أفكارهم الخاصــة الابداعية، أو اتخاذ

قـرارات علـى عاتقهم وتحمـل المسؤولية ومثال على ذلـك، إن عامل تجميع قطـع السيارات الذي يرغب بتجربة أفكار جديدة لتسهيل مهام العمل أو جعلها أكثر فعالية، قد يكون مهتما بالاستقلالية أكثر من قضايا السلامة، وعليه فهو يحتاج لتوضيح قيم السلامة المهنية.

تعـد معرفة القيم التي تتعلق بالمهن وسيلة للمرشد لفهم الخبرات المهنية؛ بالاضافة للحاجات المرتبطـة بها، مثل الاستقلالية والسلامة وغير ذلك. إن عدم توفر مثل هذه الإرشادات والخطوط العريضـة حول ظروف العمل ومـا يترتب عليه تجعل طبيعة العمل غامضـة، وإن خبرات العمل قد تبـدو سلسلـة من الأحـداث غير المترابطة. فعلـى سبيل المثـال، أن الناس الذيـن يرغبون بإنجاز الكثير في عملهم، ومساعدة الآخرين، واتخاذ قرارات بمفردهم يتصفون بقيم الانجاز، والإيثار، والاستقلاليـة، ويجـدون الرضـا فـي وظائف مختلفة عـن الناس الذيـن لديهم اهتمـام بالأجور والوظيفة المستقرة الثابتة، وعمن يسعون للحصول على تقدير عن العمل الذي ينجزونه، وأن يعملوا في شركة ذات سياسات عادلة؛ تمثل لديهم قيم الارتياح، والمكانة المهنية، والسلامة.

ثالثـا: العوامل الشخصية: ذكر دويس ولوفكويست بأن الاسلوب الشخصي للفرد الذي يتمثل بقدرات وقيم محدودة، تؤثر في كيفية تفاعله في مواقف محددة قد تحدث معه أثناء العمل. ولقد قامـا بتحديد وتعريف اربعة عوامل تتعلـق بالأسلوب الشخصي، وهذه العوامل تصف طرق تجاوب الناس مع بيئاتهم من حيث السرعة والحدة والأنماط المتعددة، وعادة يستمر الاتجاه التي يستفيد منه الفرد، وهذه العوامل هي:

- السرعة/ صفة الفرد: تهتم بالسرعة التي تأخذها المهمة الواحدة في العمل.
- المدى: يهتم بالجهد الذي يبذله الشخص في العمل.
- الايقاع: هو نمط الجهد الواحد في أداء العمل.
- قوة التحمل: تعتني بالوقت الذي يستغرق الشخص واستمرارة بالعمل بمهمة ما.

فمثـلا إذا كان شخص ذو ايقـاع عالٍ، وقوة تحمل عالية، ويعمل بسرعـة فإنه قد يشترك في عـدد من النشاطـات، وهي تمثل عمله في الاصـل، ومثل هذا الشخص يتـم الاعتماد عليه بتكملة مشروع أو مشاريع عدّة.

رابعـا: الميول: *Interest* لقد رأى كل من "دويس ولفوكويست" بأن الميول مأخوذة ومشتقة من القيـم والقـدرات، وإن اهتمام شخص ما بأن يصبح مهندسا مأخـوذ ومشتق من القدرات والقيم التـي يمتلكهـا هذا الشخص، وكما يعتقد بـأن قائمة الميول قد تكون مساعدة فـي عملية الإرشاد،

ولكن لا توضح معالم الاساليب الإرشادية. لقد قام راوند (*Rounds، 1990*) بتحليل بيانات تقييم علاقة قيم العمل وميول الفرد وكانت نتائجه؛ إن القيم والقدرات اساسية في اختيار المهنة، وهذه القيم تكون مبنية على أن العامل راضٍ عن عمله، وهي أكثر تأثيراً في الرضا المهني من الميول. ووجد اختلافا بين الأفراد الذكور والاناث. وهذا يدل بأنه إذا رضى الفرد عن وظيفته فإن القيم والاساليب الشخصية تكون موجودة على ارض الواقع وفي ميدان العمل. مثالا ارشاد: في المثال التالي تم تقييم مسترشد باستخدام *MJDQ، GATB* بطريقة التقييم الذاتي، ومن خلال النقاش مع المسترشدة بينت أن نظرية التكيف في العمل تقوم بربط معلومات عن القيم والقدرات بمعلومات أخرى مثل الاستمرارية بالعمل.

الخطوة الثانية: قياس المتطلبات وظروف المهن: يتم الربط بين القدرة والقيم والميول وانماط الشخصية بظروف العمل بالتعرف على الاتي:

1- أنماط القدرة: إن تطوير أنماط القدرة العملية في العمل، ووصف القدرات المهمة المتعلقة بالانواع المختلفة من الاعمال يتم بعد تطبيق امتحان *(GATB) General Ability Test Battry* واساليب محددة اخرى، وقد يتم تطوير متطلبات كل عمل أو وظيفة بحد ذاتها، ومثل هذه المعلومات تقوم بإعطاء الفرد الفرصة على تحديد إذا كان يملك القدرات التي تصنع منه شخصا ناجحا في هذا المجال من العمل.

2- أنماط القيم: إن البيئة العملية تختلف في الدرجة من حيث تلبيتها لاحتياجات الفرد وقيمه، ولقد قام لفكوست ودويس (*Lofquist & Dawis، 1984*) بتطوير لائحة من أنماط قيم العمل، والهدف من ذلك هو استنتاج كم ان الوظيفة تتأثر بقيم الفرد. وقام لفكوست ودويس (*Lofquist & Dawis، 1994*) بتطوير *The Minnesota Job Description Quesennaire MJDQ* استبانة منسوتا لوصف المهن، التي تحدد القيم الست والاحتياجات العشرين لدعم العمل، ويستخدم *MJDQ* نفس القيم والاحتياجات التي تتضمنها استبانة منسوتا للاهمية *MIQ The Minnesota Importance Quesennaire*. وهناك تشابه بين المقياسين، على سبيل المثال في *MIQ* يقيم نشاط الفرد عن طريق وصف العمل، بينما يتم توصيف المهنة من خلال العاملين في هذه الوظيفة اي العاملون بدوام كامل، وان قيم الفرد تتأثر بالتعزيز المقدم من العمل. ان العديد من الوظائف تم وصفها عن طريق تطبيق *MJDQ* وذلك حتى يتم بناء أنماط معززة. ولقد قام دايس ودوهان وماكسون (*Dawis، Dohn and Macksonm1993*) بوصف الوظيفة على أنها أنظمة تستطيع ان تقدم التعزيز المتنبأ به والتعزيزات غير متنبأ بها، والتعزيز الذاتي والتعزيز غير الذاتي، والتعزيزات الاجتماعية والتعزيزات غير الاجتماعية. والتعزيزات الجدولية مرتبطة بأنماط التعزيز المهني. وان المعلومات

عـن أنماط القيـم تساعد المرشدين لكي يوضحـوا علاقة القيم التي يملكهـا المسترشدين بالقيم المطلوبة والمعززة لعدد كبير من الوظائف.

3- دمـج أنماط القدرات والقيم: بعد الحصول على معلومات مهمة عن أنماط القدرة العلمية لـدى الفرد ومعلومات عـن العمل عن طريق الاختبارات ومعلومات عـن الأنماط المعززة والبيانات التي يتم استخدامها من مقياس *MOCS The Minnesota Occupational Classification System*. هنا تكون اجابة المسترشد عن *337* وظيفة توضح العلاقة بين قيم الفرد وقدراته وأنماط شخصيته، والعلاقة مع بعضها البعض.

4- الموائمـة والانسجـام بين القدرات والقيم والتعزيز: عنـد ملائمة القيم والقدرات وأنماط التعزيـز، فإن المرشدين يطبقون في هـذه الحالة ثلاث أدوات يجب ان تكون هذه الأدوات متوفرة لديهم.والنمـوذج التقريري عـن كل منها، وهي: *MIQ* و*GATB* و*MOCS*. وهـذه المقاييس الثلاثة مفيدة في تحديد العمل مع المسترشدين. بالاضافة إلى أن هناك مفهوم آخر مهم ألا وهو أسلوب التكيف الذي يصف درجة الملائمة بين الشخص والبيئة، وهناك صفات تصف هذه الملائمة، وهي المرونة والنشاط واعادة التنشيط والمثابرة.

ان جميع هذه الأدوات تساعد المسترشد في تقييم المعلومات وتصنيف الاعمال البديلة، وبهذه الطريقة يملك المسترشد العديد من الاختيارات. وعندما يتقدم المسترشد لتطبيق استبانة الاهمية *MIQ* فإنـه يحصل على النقاط من خلال *6* قيم رئيسـة تتضمن (*20*) حاجة، ولقد تم وصف هذه القيـم: حيـث تضع قائمة بكل عمـل يتلائم مع أنماط المعـززات واحتياجات المسترشـد. ان القوة تكـون في العلاقة والتجاوب ما بين معدل الفرد للاحتياجات المهمة في *MIQ* وبين الميول المرتبطة بنمـاذج الاعمال التي يقـوم بها النـاس، وهذه الاعمال تكون ضمـن فهرس محدد. وهناك فهارس أخـرى مثل فهرسـ الذي يعتمد على الاحتمالية. وعن طريق استخدام الفهرس يستطيع المرشد ان يساعد المسترشد لتحديد وظيفته المستقبلية، ويقوم المرشد بشرح تقرير مفصل يحتوي على لائحة لأكـثر مـن *13* وظيفة. ويستطيع المسترشد والمرشد أن يوائمـا بين نقاط قدرات المسترشد وأنماط احتياجاتـه للعمـل عن طريق تطبيق *MOCS*، لأنه يوضح قوائم القـدرات العلمية. وأنماط التعزيز العملـي لاكـثر من *1.700* وظيفـة أو عمل، ويستطيـع المسترشد والمرشد أن يحلـلا ويوضحا العمل المناسـب، ويصلا إلى التلائم الذي يسعى اليه المسترشد. وعلى الرغم من أن هذه ليست الطريقة الوحيدة التي تبحث عن خبرات الفرد وبيئة العمل، إلا أن الأسلوب التكيفي يشير إلى علاقة الفرد مع بيئة العمل ومفاهيم المرونة والنشاط وإعادة النشاط والمثابرة، كما تهتم بعلاقة الفرد بالعمل، وفيما يلي توضيحا لهذه المفاهيم:

المرونة:*Flexibility* تشير المرونة الى قدرة الفرد على تحمل مصاعب العمل، على سبيل المثال يختلف الأفراد من ناحية مرونتهم في العمل، وعندما يواجه الفرد مواقف صعبة في العمل قد يحاول تغير بيئة عمله، بما يدل على عدم قدرته على اداء نشاطاته، أو يحاول التغير في نفسه ما يدعى اعادة تنظيم نشاطاته.

المثابرة: *Perseverance*: تشير إلى أي مدى يستطيع الفرد تحمل الظروف الصعبة قبل تغير وظيفته، على سبيل المثال هناك اشخاص قادرون على أن يثابروا أكثر من اشخاص اخرين، وهذه المفاهيم توضح كيف يتعامل الفرد مع الصراع الذاتي ومع صراعه مع العمل.

تساعد المقاييس في توضيح الحلول المختلفة والتغلب على ظروف العمل المزعجة، وان هناك ثلاثة ابعاد للمقاييس تقيس النهاية المرونة(*Rounds، 1990*).

إن قياس الانجازات المرتفعة او المنخفضة والقدرة العقلية مهم في دراسة النشاط وإعادة النشاط، وقد اكتشف ميكسوفيتش (*Mcsovich، 1998*) بأن الحياة العملية للشخص البالغ قد تميزه وتغير حالته النفسية، وقد يحتاج بعض الافراد لتغيير بيئة العمل، وأنه يكون من الضروري تغيير بيئة العمل لدى بعض العاملين ليصبحوا اشخاصاً فعالين أكثر و ذوي ردود فعل سليمة اكثر، اقترح انه ليس من المهم التغيير الذي يحدث في مواقف العمل. ولكن المهم هو التغيير المنظم الذي يؤثر في نشاط الفرد. وفي دراسة ل سلفيان (*Sulvian،1998*) اقترح بأن قيمتي التسامح والاسلوب الابداعي التطوري قد اضيفتا إلى نظريات التكيف المهني، وهي من الاساليب التي يستخدمها الفرد للتكيف مع بيئة العمل والتكيف في العمل؛ حيث تتم موائمة قدرات الفرد مع أنماط العمل، وأنماط التعزيز في العمل. وهنا يزود المرشدون المسترشد بوصف لقدرته في تحديد عمله المستقبلي الذي يؤدي الى الشعور بالرضى عن العمل. والحوار التالي مع المرشد والمسترشد مثال يوضح النقاط التي تتعلق بالتكيف المهني لدى المسترشد:

المسترشد: إنني أتسأل ما الاعمال التي يمكن ان أقوم بها؛ حيث إن العمل في الشركة يبدو صعبا في الوقت الحالي.

- المرشد: دعنا نلقي نظرة على *MIQ* لاحظ ان هناك لائحة من الوظائف التي قد ترضيك وسوف نشير إليها بالرمز- ر(s-) والوظائف التي ربما لا ترضيك بالرمز (-غ) (*l*-). دعنا نلقي نظرة على الوظائف التي ترضيك.
- المسترشد: هذا ممتع جداً، ولكن لا اظن أنني أريد ان أصبح مسوقاً لاعمال تجارية مع ان هذا ممتع جدا، لا اعتقد انني املك القدرة للقيام بمثل هذه الوظيفة.

- المرشد: اعتقد أننا بحاجة إلى البحث عن موظفين وعن طبيعة الاعمال التي يقومون بها.
- المسترشد: استطيع ان أرى أنه من الأفضل دراسة الهندسة.
- المرشـد: نستطيع ان نعرف المزيد عن هذا، ونستطيع ان نتطلع على قاموس الوظائف لاختيار المزيد.
- المسترشـد: أعتقـد إنني قـد احب هذا، ولكن لا اعتقـد انني ارغب في العـودة إلى المدرسة، وأيضا لا اعتقد انني املك القدرة الرياضية التي احتاجها.
- المرشـد: دعنـا نرى علاماتك فـي التحصيل الدراسـي*GATB* لدراسـة تخصص البرمجة والمبرمجين.
- المسترشد: ما أنواع الدراسة التي يحتاجها التخصص؟
- المرشد: دعنا ننظر إلى *OOAH*.

يتابع المسترشد والمرشد نفس الطريقة للبحث عن وظائف محتملة قد يأخذها المسترشد فـي عين الاعتبار؛ قد يسأل المرشـد المسترشد أن يقوم بعدد من القرارات لايجاد وظائف مناسبة، واقتراح طرق تتلائم مع المسترشد والوظيفة التي يحتاجها، ولقد يقلل المرشد من الوظائف المحتملة للمسترشد.

المرشـد والمسترشد سوف يقومان بدراسة الفرص الدراسيـة والقدرة الجسدية المطلوبة، والراتب وقضايا أخرى قد تؤثر في قرار المسترشد.

الإرشــاد والتكيف المهني: ان نظرية التكيف المهني توضح أنواع المشكلات التي يعاني منهـا الموظف أثنــاء تكيفه فـي الوظيفة، خاصــة ان مهارات الفرد المبتدئ قـد لا تكون قد تطورت ليواجـه المهـارات المطلوبة فـي وظيفة ما، وقـد يتطلب العمل مهارات قد لا يكـون الفرد قادراً على تطويرهــا بسبـب نقص التعليم أو نقص فـي القدرات، وهناك مشـكلات متعددة قد لا تساهم في تطوير الوظيفة والعمل الذي يقوم به؛ منها ما يتعلق بقيم الفرد واحتياجاته. وهناك اسباب أخرى، مثـل أن الفـرد قد لا يفهم أنمـاط التعزيز المطلوبة فــي العمل، وفي بعض الأحيـان لا يكون سبب عـدم رضا العامل عـن نفسه، وإنما قد يكون مشكلات في مكان العمـل. فعندما يصف المسترشد مشكلاتـه في العمل فإن التقييم الأساسي يجب ان يكون فــي تقييم شخصية المسترشد فـي عمله وفــي طبيعة العمل، وفي قيــم العمل واحتياجــات المسترشد باستخدام استبانــة منسوتا للاهمية *MIQ*، وقـد يستطيــع المرشد تحديد القيم الستــة من خلال الجلسات التي يقـوم بها لمناقشة بيئة العمـل، وأيضـا يستطيـع ان يحدد الحاجات العشريـن المتفرعة عن القيم الستـة لدى المسترشد، ويحتــاج المرشـد أن يفسر التعزيــز كنظام كلي، وبالتــالي تحديد احتياجات الفــرد المهمة وماهية التعزيز المطلوب في العمل.

وهنــاك احتمــال أخر لحل المشـكلات؛ ألا وهو تغيير العمل. وعلى سبيل المثــال، فإن الشخص الذي يملك قيم الاستقلال قد يناقشها مع رئيسه في العمل، وفـي هذه الحالة قد يستطيع ان يعمل وحده في العمل، ولكن عندما تفشل مثل هذه الحلول قد يبحث الفرد عن تعزيز خارج بيئة العمل، وهــذا يتضمن ممارسة الهوايــات والاعمال التطوعية، وإذا لم يكن احد هــذه الاقتراحات مناسبا فيجب على الفرد ان يضع في اعتباره تغير وظيفته كأحد الحلول الرئيسة.

مثــال علــى ذلك: المسترشد نائل شخص يبلغ من العمــل 37 سنة يعمل كعامل بنـاء، وهو يعاني مـن عدم الرضا في عمله في بناء المنازل الجديدة. وهــو يقوم بالعديد من مهمات اعمال البناء، ويعمـل مــع نفس طاقم العمل منذ 5 سنوات، وتم تعيين رئيس لــه، لقد وجد نائل انه لا يحب رئيسه في العمل، ولهذا السبب لجأ إلى المرشد، وفيما يلي جزء من الحوار الذي تم في الجلسة الأولى:

- المسترشـد نائل: إن رئيس عملي داوود يطلب مني ما لا استطيع تحمله، ولا اعرف ما المهمات الموكلة إلي، ولهذا السبب لا اعرف لماذا رؤساء العمل السابقون كانوا يقدمون التعليمات حول مــا يجــب عمله؛ أما هذا الشخص فإنــه لا يعدني موجودا، وحتى لو اننــي قمت بسؤاله بعض الأسئلة ، فإنه لا يعطيني اجوبة كافية.
- المرشد : اخبرني نائل أكثر عن طبيعة عملك.
- المسترشـد نائــل: نحن نبتــي الان بعض المنازل الفخمــة ونتبع مخططــات المهندسين، وإنني

متأكـد من ان كل شخص يقوم بعمله علـى أكمل وجه، وكل ما يفعله داوود هو الوقوف، مع أن كل الذين يعملون في الشركة يطلب مساعدتي.

- المرشد: أتريد ان تكون رئيس؟

- المسترشـد نائل: لا فقط أريـد ان قوم بوظيفتي، وأريد من اصحاب العمـل ان يدفعوا راتبي، ولا احـب ان أقـوم بعمل نفس الأشياء مـرارا وتكرارا، على الرغم من انني لا امانع ان اكون مشغولا.

- المرشد: انه كما يبدو قبل ان تعمل مع رئيس عملك الجديد كنت تعلم ماذا سوف تفعل، ولكن الان أنت لا تعرف، هذا شيء محبط ومخيب للامال.

- المسترشـد نائـل: أريد أن اكتشف بعض المعززات؛ حيث إنه مـن المزعج عدم معرفة ما سوف تعمل.

سـوف يكتشف نائـل والمرشد كيف تتم الملائمة بـين قيم وقدرات نائل فـي عمله. وأحد الحلـول التي قد يقدمها المرشد بعد عملية الإرشـاد؛ مناقشة بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن توضح بعض التوجيهات من د.وود مدير نائل في العمل. وهناك حل آخر هو ان نائـل يستطيع ان ينتقل إلى عمل او مجموعة أخرى، ولكن نائل لا يبدو انه من الأشخاص المرنـين ولا يبدو انه من الأشخاص المتسامحين في بيئة العمـل. ان المرشد ونائل سوف يقـرران حـلاً يكون نائل قـادر على تغيير البيئـة العملية، وذلك عن طريـق التحدث إلى رئيســه فــي العمل. وهكذا فـإن نظرية التكيف المهنـي تعطي المرشد نظامـاً يستطيع ان يستخدمه لمساعدة المسترشد في تحسين وتطوير تكيفه في الوظيفة.

من مرحلة التكيف المهني إلى مرحلة التقاعد

يواجــه الناس عند التقاعد بعض المشكلات تتعلق بالتكيف المهني واختيار الحياة المهنية، وفي اغلب الأحيان يذكر الناس تجارب مرضية مع بيئة العمل، وأن رضاهم عن العمل في اغلب الأحيان يكـون جيداً وقيمهم وقدراتهـم تتلائم مع متطلبات العمـل ومعززاته العمـل والوظيفة نفسها. ان المشكلة تكون في ان يجد المتقاعد عملاً في بيئة غير عمله.

يساعـد المرشـد المسترشـد في ان يقيـم بعض المهـارات والقـدرات والاحتياجـات والقيم ، ومناقشة بعض التفاصيل عن الوظيفة الحالية التي يجدها الفرد ذات قيمة، وبعد ذلك فإن المرشد والمسترشد يحاولان ان يحددا البيئة التي تتلائم مع احتياجات الفرد وقدراته.

احدى الصعوبات التي تواجه المرشد هو عدم توفر المعلومات المنظمة والمترابطة التي تتعلق بنشاطات التقاعد. وهناك العديد من الكتب عن خيارات الحياة المهنية، وهناك العديد من الأنظمة التصنيفية للوظيفة، وعلى الرغم من ذلك لا يوجد نظام متكامل عن النشاطات التقاعدية؛ إذ يستطيع ان يقيم المرشد القدرات واحتياجات المسترشد على وشك التقاعد ويقوم بالملائمة باستخدام استبانة *MOCS* ولكن لا يوجد نظام لتصنيف نشاطات التقاعد، إلا ما يطلق عليه الاعمال التطوعية.

فإن هذا يؤثر في طبيعة وموقف المتقاعد الذي تتغير قدراته وخاصة الجسمية، التي يجب تقييمها لمساعدة العامل المتقاعد. ويجب تقييم الحاجة المالية. وقد لا يستطيع المتقاعد ان يغير موقعه الذي هو فيه حاليا لكي يذهب إلى اعمال المجتمع التطوعية. أو إلى الهويات والنشاطات الاجتماعية؛ إذ يسعى الى احدى المهن الاستشارية التي تتعلق بالمتقاعدين أكثر منها في اختيار الحياة المهنية، مثال على ذلك، "هند" امرأة تبلغ من العمر *64* عام وتعمل كمدرسة للصف الأول أساسي، وهي ارملة تعيش وحدها واولادها متزوجون ويعيشون في خارج البلاد. وكانت مكتئبة لعدة اشهر حتى جاءت إلى المرشد ، وهي تقول انها تحب العمل مع الأطفال ومساعدة الآخرين شيء مهم بالنسبة لها. ومن العناصر المهمة التي تجعلها تحب عملها، وانها عندما توفي زوجها قبل *12* سنة أصبحت عضو نشيط في الكنسية وهذه ساعدتها على ان تتعامل مع وفاة زوجها، وأيضا زادت من قيمها ومبادئها الدينية، وأيضا تشارك بنشاطات اجتماعية لتشغل نفسها. وترى بأن التعزيز التي تحصل عليه من تدريس الصف الأول ملائم لها ولاخلاقياتها ومبادئها واحتياجاتها. وبعد تقييم المرشد لأهمية الانجازات التي قامت بها في حياتها المهنية، ومناقشة بدائل التدريس التي تزودها بتعزيز مشابه، لأن راتب تقاعد التدريس يساعدها من الناحية الاقتصادية. وأيضا لديها العديد من الاصدقاء في الحي الذي تعيش به ولا يوجد لها أي رغبة في الانتقال. العديد من الاختيارات التي ناقشها المرشد معها كانت تخص العمل التطوعي والوظيفة ذات الدوام الجزئي والتي قد ترضي قيمها وانجازاتها. وبعد نقاش طويل ومفصل معها استطاع المرشد ان يحدد ما الاعمال التي تحب ان تقوم بها، وما النشاطات التي لا تحبها.

تطبق نظرية التكيف المهني على الشباب أو صغار السن: تؤكد ابحاث على اهمية الرضا عن العمل أن نظرية التكيف المهني يمكن تطبيقها على الصغار الذين يبلغون عمر *13* سنة ممن يمتلكون موهبة، ولديهم قدرة على التكيف التعلمي وتحقيق الانجاز، واتخاذ قرارات تخص التطور الذاتي والتكيف التعلمي وأنماط التعزيز التعلمية. وأن نظرية التكيف مهمة في فهم الخيارات التعلمية لهؤلاء الأطفال الموهوبين، بناء على القدرات والأداء كجزء مهم من العملية التكيفية.

دور الاختبارات

إن الاختبـارات مهمة في نظريـة التكيف المهني؛ أي أن التقييم شـيء مهم في عملية التكيف المهني. لقد تم تطوير الادوات ضمن مشروع التكيف المهني؛ وذلك لاختبار النظرية. وان التركيز على اهميـة تطوير النظرية عـن الحياة المهنية، وأكد دويس ولوفيكوسـت (*Dawis, and Lofquist 1964*) أهمية معاملة الفرد وملائمة شخصيته مع الوظيفة التي يقوم بها.

هذه الأدوات يمكن ان تستخدم مع بعضها البعض ولقد وصف الباحثون أهمية تقديم المعلومات مـن إستبانة منسوتا للاهميـة *MIQ* بأنها عنصر مهم وفعال وأكدوا أهميـة الاستفادة من تطبيق الاستبانـة منسوتـا للاهميـة *MSQ* واستبانـة منسوتـا للرضـا ، *MIQ Minnesota Satisfactory Quesennaire* ونتائج بطارية القدرات او الامتحانات، ويستطيع المرشدون ان يناقشوا أهمية القيم العشرون للمسترشد ودرجة رضاهم المهني وقدراتهم في التسع مناطق /مجالات. وتوضيحها من خلال تطبيقها على مسترشد درس برمجة كمبيوتر ولكنه لم يجد عمل بدوام كامل وعمل كمبرمج لدى شركة لمدة 5 شهور.

لقـد اخبر المرشد بأنه درس لاربع سنوات البرمجـة ولكنه لم يجد عمل بـدوام كامل؛ لذلك لقـد طلب المرشد منه ان يطبق استبانة *MSQ* وتحديـد قيمه المهنية بالاعتماد على علامات *MSQ* لقـد ناقش المسترشد هذه العلامات مع المرشد. احباطه في قلـة التحديات في المهمات الموجودة فـي عملـه بدت واضحـة، على الرغم من انه يحـب ان يكون منشغلا ولكنه شعـر بأنه يعيد كتابة برامـج قد كتبتها في الشهور الأولى في العمل. ولا يشعر بأنه انجز اواكتسب مهارات جيدة. وبناء علـى احتياجاته قـرر المسترشد أن يبلغ رب العمـل بإعطاءه عدداً من المهمـات التي تحمل الطابع التنافسي.

دور المعلومـات المهنية: ملاحظة تحليل للبرمجـة المعلومات الموجودة في العمل

إن المعلومات المهنية في نظرية التكيف المهني تقدم تحديا للمرشد، وبشكل طبيعي فإن المرشد الـذي يستخدم هـذه النظرية يستخـدم أيضا استبانـة *MIQ* وبطارية الاستعـدادات *GATB* وكل أداة مـن هذه الأدوات تقدم لائحة من الوظائـف التي تتلائم مع الأنماط المهنية، بالإضافة إلى أن استبانة *MOCS* تقدم لائحة من أنماط القدرة المهنية وأنماط من التعزيز المهنية لاكثر من *1.700* وظيفـة. ولكـن إذا أراد ان يستخدم المرشد هذا النظام فمن المهم ان يحصل على معلومات توضح هذه الوظائف.

وربمـا المرجع الوحيد هو قاموس العناوين المهنية التي تتضمن أكثر من *12.000* تعريف مهنة، وأيضـا الكتب التي توضح بشكل كبير الوظائـف المهمة بحيث يستطيع ان يتعلم المسترشد أكثر عن الوظيفـة، وعلى الرغم من انه ليس من الضروري ان يعـرف المسترشد تصحيح الأنظمة الموجودة في *MOC* والتي يبلغ عددها *1.769* لأن النظام محدد جدا في توصياته. ويحتاج المسترشد المستقل ان تكون لديه معرفة عميقة عن المعلومات المهنية ويتم لذلك بمساعدة المرشد.

تطبيق النظرية على النساء والاقليات الثقافية المختلفة

لم تركـز نظريـة التكيـف على الاختلافـات في الجماعـات، وركز (دويـس ولوفكريس) على الاختلافـات الكبيرة في نطاق افـراد الجماعة أكثر من التركيز علـى الاختلافات التي توجد في الاصـل ضمن الجماعات: على سبيل المثال هناك معدل كبـير من المصادر التي يتم القياس عليها بواسطـة استخدام مقياس الانجازات ومقارنة هـذه الانجازات بين الرجل والمرأة ضمن الجماعة الواحـدة، على الرغـم من وجود اختلافات بين الرجـل والمرأة. وأشار رونـد ودويس ولوفكوس انجلـوا (*Round، Dawis، Lofquist and Englnd، 1981*) إلى الاختلافـات بـين شخصيـات الذكـور وذلك في عـام *1979*، ولقد وصف ملين عام *1980* هذه الاختلافات (*Dawis، Englnd، and Lofquist 1964*).

إلا أن (جاي، وايسس، هندل، دويس، لوفكويس) عام *1971* اشاروا الى ان النساء قد تحصلن علـى علامات أعلـى من الرجال في الاحتياجـات التالية: الانجازات والنشاطـات وبوليصة تأمين والاستقلاليـة وشروط العمـل، بينما سجل الرجال علامات أعلى في كل مـن الإبداع، والمسؤولية، والامـن الاجتماعـي، والإشـراف، والسلطـة. ولقـد استنتـج فيزجرلـد (*Fitzgerald، 1993*) أن الاختلافـات القليلة بين الجنسين وجـدت في القدرة اللغوية، ويشير *GATB* بأن الاولاد قد سجلوا علامـات أعلى من الفتيـات بالقدرة المكانية. ولكنهـم سجلوا نقاطاً اقل من الفتيـات في المثابرة والقـدرة الكتابية. وعند مراجعة بحوث أخرى وضحت اختلافـات بسيطة بين الرجل والمرأة فيما يتعلـق بالقـدرات المعرفية عامـة، وذكـرت جستفردسـون (*Gofftredson، 1991*) بـأن العوامل المعرفية قد تكون مساعدة في التنبؤ في معرفة رضا العامل عن عمله على الرغم من وجود بعض الاختلافات بين الرجال والنساء في قدراتهم وأدائهم واحتياجاتهم.

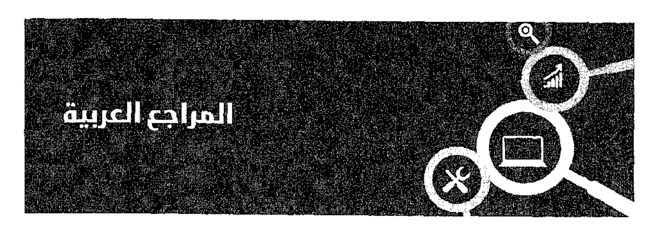
إن نظريـة التكيف المهني يمكن تطبيقها لتعرف التمييز والتفرقة التي تخبرها النساء ولإعادة تعزيـز القيم وتطوير القـدرات، ويستطيع المرشـدون التعامل مع من يواجهـون تمييزا في اختيار حيـاة مهنية أو اختيار حلول لمشكلاتهم في العمل. ولقد وضـح فيتز جرالد (*Fitzgerald، 1993*) كيـف ان نظرية التكيف المهنـي تستطيع ان تتوسع لكي تشتمل قضيتـين مرتبطتين بالمرأة، من بين

العمل والأسرة والإساءة الجنسية. ويركز دايس (*Dawis, 1992*) على اختلافات الفرد من ناحية احتياجاته وقيمه وقدراته مهاراته في التكيف المهني، وأخيرا وبشكل محدد أكثر ذكر دويس (*Dawis, 1994*) بأن الجنس، والعرق، والأصل والذين، والعمر تعد قواعد غير دقيقة وغير موثقة وذلك في حالة قياس المهارات والقدرات والاحتياجات.

وإن القيم والأساليب الشخصية وأسلوب التكيف مهمة لدى الشخص الواحد. ولقد اقترح طرقاً يمكن أن تطبق فيها نظرية التكيف المهني وتوضيح عملية التميز الجنسي والتمييز العرقي ليساعد النساء اللواتي تعرضن للتميز في نطاق عملهن.

قضايا تتعلق بالمرشدين

قام لوفكويست ودويس بتطبيق نظرية التكيف المهني في غير مجال العمل، للتجارب الشخصية في بيئة العمل، ففي عام *2002* طبق دويس نظرية التكيف المهني في ارشاد مواقف الخطورة في الحياة المهنية واقترح على المرشدين أنفسهم دراسة شخصياتهم كما يفعلوا مع المسترشدين، وان يعزز كل من المسترشد والمرشد ان بعضهما البعض. ولقد اقترح دويس (*Dawis, 2000*) بأنه من المهم ان يعرف المرشد النقاط التي تحقق الرضا في عمله والتعزيزات التي يحصل عليها عند عمله مع المسترشد. ولقد اقترح بأنه أثناء تدريب المرشدين يجب معرفة قدراتهم وقيمهم وحاجاتهم التي تساعدهم في فهم التأثيرات التي يمكن أن تؤثر في المسترشد ، وفي جلسة إرشادية يجب ان يحدد المرشد احتياجات المسترشد ، على سبيل المثال إذا كان لدى المرشد حاجات عالية في الخدمة الاجتماعية وكان مسترشد يحتاج إلى مستوى عالٍ من المسؤولية، فقد يؤدي ذلك إلى توتر المرشد، والجانب التعزيزي لدى المسترشد يساعد المرشد بتقليل حدة التوتر، ويصبح فعالاً ونشيطاً. مثال آخر مسترشد ذو قيم سلامة عالية؛ وقد يرتبك هذا المسترشد إذا تعامل مع مرشد يملك أسلوباً غير منظم ومرتب، وانه من الضروري ان يحدد المرشد تعزيزات تنتج من نفسه. وهناك عنصر مهم يجب توفره في شخصية المرشد ألا وهو المرونة (المرونة) فمن المهم أن ينسجم المرشد مع بيئة المسترشد ومع احتياجاته.



المراجع العربية

ابوحطب: فؤاد، (998)، كامل للذكاء العام / مقياس الذكاء المتحرر من اثر الثقافة – المقياس الثاني الصورة أ. مكتبة الانجلوا. القاهرة.

أبو علام، رجاء محمود ،(1986)، علم النفس التربوي، الكويت دار القلم.

أبـو علام، رجـاء محمود ونادية شريـف، (1983)، الفروق الفرديـة وتطبيقاتها، الكويت دار القلم.

أبو عيطة ، سهام. (2002). الاستعدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا. مجلة دراسات، العلوم التربوية،199، 29،2، 214-214.

أبـو عيطة، سهـام، (2014)، مبادئ الإرشــاد النفسي (الطبعة الثانيــة) ،دار الفكر، عمان، الأردن،

أبـو عيطة، سهـام، (2002)، اختبار استكشـاف الميول، قسم علم النفـس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

أبوعيطة، سهام، (2013)، اساسيات الإرشاد والنمو المهني، الاهلية للنشرو الاردن- عمان.

أبوعيطـة، سهام، (2001)، اختبار الاستعدادات الفارقة، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء،الأردن.

أبوعيطـة. سهـام. 1989. الرعاية الوالدية والميـول المهنية لدى الطلبـة الكويتيين فـي المرحلة الثانوية. العلوم الاجتماعية، صيف89، 129-152.

أبوعيطـة، سهام (2002)، الاستعـدادات الفارقة لدى طلبة الصف الأول الثانوي علمي وأدبي إناثا وذكورا، مجلة دراسات، العلوم التربوية،2، 29 ، 199، 214-214.

باترسون. س. ترجمة حامد الفقي (1990) نظريات الإرشاد النفسي.الكويت. دار القلم.

تركـي. مصطفى.(1974). الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء. القاهرة. دار النهضة العربية.

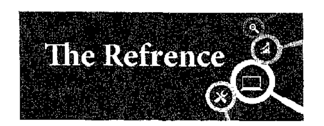
جبريـل. ف. 1989. البنـاء الاجتماعي للأسرة وعلاقتـه بأساليب الرعايـة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء. كلية التربية، 12)20(: 250–268.

فرويـد، سيجموند، (1955)، ترجمة محمد عثمـان نجاتي. معالم التحليل النفسي. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

الكحلوت. احمد.(1992). الخصائص السيكومترية لمقياس ماير بريجز لأنماط الشخصية وقدرة المقيـاس على التبوء بالتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

لاجاش، دانيل، (1958)، المجمل في التحليل النفسي، ترجمة مصطفى الزيور وعبد السلام القفاش. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مرسـي. ك.(1988). علاقـة بعض سمات شخصيـة المراهق بـإدراك المعاملـة الوالدية في الطفولة. المجلة التربوية. 15، 271–304.



Adams , J. D. , Hayes,J. Hopson B. (1977). Transition: understanding & managing personal change. Allanheld, Osmun,

Adams, C. &Long, E. (2001). Mediation of parent- adults conflict through communication behavior exchange. Child and Family Behavior Therapy, 23, 3, 1-17.

Adams, G. R. , Bennion, L., & Huh, K. (1987). Objective measure of ego identity status: A reference manual. Logan: Utah State University Press

Adolescent Research, 14 (3), 267-288.

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation.Child Development, 41, 49-67

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

American College Testing Program. (1988). DISCOVER (computer program).

Anastasi. A. (2005). Psychological testing. The Macmillan Company.

Andrews, G., & Wittchen, H. U. (1995). Clinical practice, measurement, and

Ansoff,I.H.(1985). Corporate strategy; An analytic approach to business policy for growth expansion. New York. McGraw Hill.

Arbuckle, D. S. (1967). Counseling and psychotherapy: An overview. New York McGraw Hill

Arenofsky, J, (1993), *Identifying your interests, Career World, 22,1,15- 23.*

Armatrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.

Atkinson, D. R. (1983). Ethnic similarity in counseling psychology: a review of research. The

Atkinson, D. R., Kim, B. S. & Caldwell, R. (1998). Ratings of helper roles by multicultural

Atkinson, D. R., Ponce, F. O., & Martinez, F. M. (1984). Effects of ethnicity, sex, and attitude

Atkinson, D. R., Poston, W. C., Furlong, M. J., & Mercado, P. (1989). Ethic group preferences

Atkinson, D. R., Wampold, B. E., Lowe, S. M., Matthews, L., & Ahn, H. (1998). Asian American prefrence for counselor charactrics. Journal of College Student Development, 31, 342-350

Atkinson.J.W. & Raynor, J.O. (1978). Personality motivation and achievement. Washington D.C. Hemisphere Corporation.

Aubrey, R. (1977) Historical development of guidance and counseling and implications for the future. The Personnel and Guidance Journal 55, 6, 288-295.

Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction?. Psychology in the Schools, 1, 224-231.

Bandura, Albert (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0-13-815614-X.

Bandura, A. (1998).Self efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: A Genetic Perspective. Annual Review of Psychology. 52: 1-26.

Bandura,A. (1997).Self efficacy in changing societies.UK, Cambridge.

Bateson, G. (1979). Mind and nature: A necessary unity. NY: Dutton.

Chen, C. P. (1997). Career projection: Narrative in context. Journal of Vocational

Education and Training, 49(2), 311-326

Bateson, G. (1979). Mind and nature: A necessary unity. NY: Dutton.

Bauman, Z. (1993). A sociological theory of post-modernity. - In: Intimations of Post modernity. - London ant New York. Tonehstone. Cited in R. Grigas, 2001, p. 14

Berlynes, A. (1960). Conflict arousal and curoisity. New York, McGrqw Hill.

Bertalanffy, Von, L. (1968). General system theory: Foundations, development applications. New York:

Betz, N. E. (1994). Career assessment: A review of critical issues. New York: Wiley

Betz, N.E. (1994). Career counseling for women in the sciences. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), Career counseling for women (pp. 237-262). Hillsdale, NJ:

Betz. N.E. & Fitzgerald, L.F. (1987). The career psychology of women. Orlando, Florida, Academic Press.

Bieheler, R.F. (, 1979.).Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin Company,... Chicago: University of Chicago Press

Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. Career Development Quarterly, 45, 260-274.

Boszormenyi-Nagy. (1962).The concept of schizophrenia from perspective of Family Treatment. Family Process.1,103- 116.

Bowlby. J. (1970). Attachment and Loss, Vol 1 Attachment.New York, Basic Books.

Bowlby. J. (1973). Attachment and Loss, Vol 2 Separation anxiety and anger. New York, Basic Books

Bowlby. J. (1973). The making and breaking of affection bonds. London, Tavistock.

Bowlby. J. (1980). Attachment and Loss, Vol 3 Depression and sadness. New York, Basic Books.

Bowlby, J. (1985). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Bradley, R. W. (1994). Tests and counseling: How did we ever become partners? Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 26, 224-226.

Brand, ,H.(1997). Global capitalism and the decay of employment policy. Dissent, 44,56-62.

Brown and Brooks,1996 Brown, D.; Brooks, L. 1991. Career cCounseling techniques. Boston, Allyn &

Brown, S. and Lent, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. The Career Development Quarterly, 44, 4, 354–366, June 1

Brown D, & Gore, A, (1994) ,An evaluation of interest congruence indices: distribution characteristics and measurement properties, Journal of Vocational Behavior, 45,310 -327,

Brown, D. (1987).The status of Holland's theory of vocational choice. The Career Development Quarterly, 36, 13-23.

Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown& L. Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed.). Brown, D. Brooks, L. & Associates, San Francisco, CA: Jossey-Bass,

Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational

Brown, D., et. El., (2002). (Eds.). Career choice and development (4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown, E.G. (1983). Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass

Brown, S. D. & Lent, R. W. (2005). Career development and counseling: Putting theory and research to work., N.J: John Wiley & Sons, Inc.

Brown. D.(2003). Career information, career counseling and career development. Boston, Allyn and Bacon

Blustein, D., Phillips, S. Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., Roarke, A. (1997) A Theory-building investigation of the school-to-work transition. The Counseling Psychologist, 25, 3, 364-402.

Buch, K. and Eby,L. 1995 Career counseling for African Americans. NY. Routledge

Checkley, K. (1997): The First Seven...and the Eighth: A conversation with Howard Gardner. Educational Leadership 55, 1 8-13.

Chen, C. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. The Career Development Quarterly, 51, 203-216.

Chocran,L. (1991). Life shaping the decision, New York, Peter Lang

Cochran, L. (1997). Career counseling: A narrative approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Corey, N. Kapes, J (2002). Career of woman.. Journal of Vocational Behavior, 2, 590-595

Crites, J. O. (1981). Career counseling: Models, methods, and materials. Counseling Psychologist, 11, 79-92.

Dawis, Lofquist, & Weiss, 1968) A theory of work adjustment: Minnesota Vocation Rehabilitaion Center. University of Minnesota.

Dawis, R. V. (2001). Toward a psychology of values. The Counseling Psychologist, 29, 462-464.
Dawis, R.V. (1992). The theory of work adjustment as a convergent theory. In M.L.Savickas & R.W.Lent (Eds.), Convergence in career development theories (pp.33-44). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Dawis, R.V. and Lofquist, L.H. (1984a) A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications. Minneapolis: University of Minnesota. Development. The Career Development Quarterly, 48, 293-300.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984b). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press

Elder, G.H. and R.D. Conger. 2000. Children of the land: Adversity and success in rural America. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Engel, G. L. (1980). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. Science 196:129–136

Erickson E. H. (1982). The life cycle completed: A Review by Erik H. Erikson Norton & Company Incorporated, W. W.

Erikson, E. H. (1963). Identity and the life cycle. Psychological Issues,

Farrell, J. N. & McDaniel, M. A. (2001). The stability of validity coefficients over time: Ackerman's (1988) Model and the GATB. Journal of Applied Psychology, 86, 79,60-86.

Fassinger, R.E. (1990). Casual models ofcareer chioce on two samples of women. Journl of vocational Bahavior, 36, 225-240.

Fitzgerald & Ormerod,(1993). Sexual harassment in work place. American Psychological Association,D.C.

Fitzgerald & Ormerod,(1997). Sexual harassment: A preliminary test of an integrative model. Journal of Applied Social Psychology , 27, 10, 877–901, 1997

Fouad, N. A., & Keeley, T. (1992). Attitudinal and behavioral aspects of career maturity and their relationship to performance. Career Development Quarterly, 40, 257-270.

Gardner, H. (1984). Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity. Basic Book.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). "Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18(8), 4-9.

Gardner, H. (1984). Frames of mind: the theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

Gardner, H. (992). Multiple intelligences: The theory in practice. NY: Basic Books.

Gardner, H. Feldman, D, H. & Krechevsky M. (1998).Project spectrum: Early learning activities, Teachers College, New York.

Gelatt ,H.B. (1991).Gelatt's conceptual model was elaborated somewhat in a subsequent publication (Clarke, Gelatt, & Levine, (1965),Journal of Counseling Psychology, 9, 240-245

Gelatt, C. and Gelatt, H.B. (2003). Creative decision making: Using positive uncertainty. Thomson Crisp Learning, Los Altos, CA.

Gelatt, HB (1962). Decision-making: A conceptual frame of refer- ence for counseling. Journal of Counseling Psychology, 9,240-245

Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: New decision making framework for counseling. Journal of counseling psychology, 9, 31, 252-256.

Gelatt, H.B. (1991).Creative Decision Making: Using Positive Uncertainity" Crisp Publishing.

Ginzberg (1972). Restatement of the theory of occupational choice. Vocational Guidance Quarterly, 20, 169- 176.

Ginzberg, E. Ginsberg, S. Axlerad, S. & Herms, J.(1951). Occupational choice, New York, Columbia University Press.

Ginzberg,E.et al.(1955). Occupational Choice.: An approach to a general theory.NY. Columbia University Press.

- *Glavin, K. W. (2004). The online career collaboratory web site: Retrieved Oct 17, 2004, from Vocopher http://www.vocopher.com*

Goldman, L. (1992). Qualitative assessment: An approach for counselors. Journal of Counseling & Development, 70: 616–621

Gottfredson, G.D., Jones, E.M. and Holland, J. (1993). Personality and vocational interests: the relation of Holland six interest dimensions for five robust dimensions of personality. Journal of Counseling and Psychology, 40, 4, 518-524.

Gottfredson, L, S, (1986), The G factor in employment, Journal of Vocational Behavior, 29, 293 – 461,

Gottfredson, L, S,(1981 (.Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations, Journal of Counseling Psychology, 28, (6), 545 -579,

Gottfredson, L.S.(1999). A theory of circumscription and compromise San Francisco, Josset Bass.

Gottfredson. M. and Hirschi, T. (1990).A general theory of crime. Stanford University Press.

Gysbers, N. C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1998). Career counseling: Process,

issues and techniques. Boston: Allyn and Bacon.

Hackett, G. (1993). Career counseling and psychotherapy: False dichotomies and recommended remedies. Journal of Career Assessment , 1(2), 105-117

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self- efficacy expectations to perceived career options in college women and men. Journal of Counseling Psychology, 28, 399-410.

Hales, L. W., and Fenner, B. (, 1972). Work Values of 5th, 8th, and 11th Grade

Students. Vocational Guidance Quarterly, 20, 199 -203.

O'Hara , R. P. Tiedeman , D. V. (1959). Vocational self-concept in adolescence. Journal of Counseling Psychology, 6, 292-301.

Tiedeman, David V. and O'Hara, aobert P. (1959). Preparedness and. Occupational Choice.. in jidolescence", Journal of Counseling Psychology, 6, 292-301

Herr, E. L. (1887). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. Career Development Quarterly, 45, 238-237

Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counseling in the 21st century. Educational and Vocational Guidance, 60, 1-15.

Hill, C. E., Nutt, E. A., & Jackson, S. (1994). Trends in psychotherapy process research: Samples, measures, researchers, and classic publications. Journal of Counseling Psychology, 41, 364-

Hirschi, T. (1983). Crime and the family. In Wilson. J (Ed) Crime and Public Policy. (PP. 53-68) San Francisco: Institute for Contemporary Studies.

Hirsh, S.K. (1991). Using the Myers -Briggs type indicator in organizations. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.

Holland ,J, (1997), Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment (3rd ed,), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

Holland, J, (1994), Self -directed search, 4th Edition, Odessa, Florida.

Holland, J. and Gottfredson, G. D. (1992). Studies of hexagonal model, an evaluation. Journal of Vocational Behavior, 40,158-170.

Holland, J. L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). My vocational situation. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Holland. J. (1966(.The psychology of vocational choice. Waltham, MA: Blaisdell Press.

Hopson, B. & & Adams, J. (1980). Hopson and Adam's Model of adult transitions..

Hopson, B. & Adams, J. (1976). Towards an understanding of transition: defining some boundaries of transition dynamics. London, Robortson.

Hopson, B. Transition - understanding and managing personal change. New Jersey: Allanheld, Osmun & Co

Hopson, B. & Adams, J. (1977). Towards an understanding of transitions: Allen held & Osman. Houghton Mifflin Company.

Jepsen, D.A., & Grove, W.M. (1981). Stage order and dominance in adolescent vocational decision-making: An empirical test of the Tiedeman-O'Hara paradigm. Journalof VocationalBehavior, 18, 137-141.

Jordan C.L. (1999), lesbian identity Development." American Journal of Orthopsychiatry 69 (3): 347–361.

Jordan,A.H. (1963).The dynamic moral self: A social psychological perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 95(1), 76-93.

Jepsen, D. A. (1994). The thematic-extrapolation method: Incorporating career. New York: John Wiley & Sons.

Jepsen, D. and Diley, (1974) Vocational decision making model: A review and comparative analysis. Review of Educational Research. 44: 331-349

Jepsen, D. A. (2008). A Tribute to David Tiedeman. Career Development Quarterly, 56 (3), 225-231.

Jung, C. (1932). Psychological types. New York: Harcourt Brace.

Jung, C. (1971). Psychological types-Collected works of C.G. Jung, 6. Princeton

University Press.ISBN 0-691-09744.

Keirsey, D & Bate, M. (1978). Please understand me I, Character temperament and intelligence, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.

Keirsey, D & Bate, M. (1984). Character and temperament types. Ca: Prometheus Nemesis Co.

Keirsey, D (1998). Please understand me II, Character temperament and intelligence, Del Mar. Ca: Prometheus Nemesis Book Co.

Keirsey, D. (2008) About the four tempretures. http;//keirwey.com /drdavidkeirsey. aspx.

Keele, R.L., Buckner, K. and Bushnell, S.J. (1987). Formalm prograrns Are no panacea. Manarrement Review2, 67-68.

Knapp,R. R. & knapp, L.(1985). Manual of COPS interest inventory. San Diego, EIDS

Krumboltz, J. D. (1991). Manual for the career beliefs inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Krumboltz, J. D. (1992). Thinking about careers. Contemporary Psychology, 37,

Krumboltz, J. D. (1993).Integrating career and personal counseling. Career Development Quarterly, 42, 143- 148.

Krumboltz, J. D. (1994). The career beliefs inventory. Journal of Counseling & Development, 72,424-428.

Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory for career counseling. Palo Alto. Ca.

Krumboltz, J. D. (2008). Creating more stasfying lives. Microtraining Association, Hanover. MA.

Krumboltz, J.D. and Levin, A.S. (2004). Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career. Impact Publishers: Atascadero, CA.

Krumboltz, J.D., Levin, A.S., and Mitchell, K. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. Journal of Counseling and Development, 77 (2), 115-124.

Krumboltz. J. D. (1992). The wisdom of indecision. Journal of Vocational Behavior, 41,

239-244.

Harper, F.C. 1991. Career decision-making person cademically gifted, rural adolescents. Master's thesis: University of Calgary, Canada

Liang , C.(1991). An Asian American perspective on psychosocial student development theory; New directions for student services special issue: Asian American College Students ,97, 45–60,

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382

Hackett, G., & Lent, R.W. (2008). Social cognitive theory. In F. T. L. Leong (Editor-in-Chief), H.E.A. Tinsley (Senior Editor) & S.H. Lease (Associate Editor), Encyclopedia of counseling, Volume 2: Personal and emotional counseling. (pp. 767-769). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lawson, L. (1991). The measurement of f lexibility, activeness, and reactiveness using an iterative scale construction method. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory (pp. 255-311). In D. Brown, L. Brooks, and Associates, Career choice and development (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass..

Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1986). Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior [Monograph], 45, 79-122.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. Journal of Vocational Behavior, 30, 347-382. (Monograph.)

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.

Leibowitz, Z.B. and Schlossberg, N.K. (1981). Training managers for their Role in a career developrnent system. Training and Development Journal, 2, 77-79

Leibowitz & Schlossberg, 1980). Orgnization support system as buffer of job loss. Journal of Vocational Behavior,17, 204-2017

Lenz, J. G., Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., & Reardon, R. C. (1992). Instructor's manual for career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Lapan, R. T. & Jingelski, J. (1992). Circumscribing vocation occupations in junior high school. Journal of Counseling Psychology, 31, 81-90.

Leung, S. Alvin; Plake, Barbara S (1990) A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. Journal of Counseling Psychology, 37(4), 399-406

Lacus, L. (1999). Practice and research in career counseling and development. The Career Development Quarterly, 49, 2, 98–134,

Liptak, J.J. (2000).Treatment planning in career counseling. Wadsworth

Lofquist, L.H. & Dawis, R.V (1969). Adjustment to work. New York: Apelton Century, Croffs

Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W., & Lofquist, L.H. (1964). Construct validation studies of the Minnesota Importance Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minnosta University.

Dawis, R.V., & Lofquist, L.H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Dawis, R.V., Lofquist, L.H., & Weiss, D.J. (1968). A theory of work adjustment (a revision). Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 23.

Lofquist, L.H., & Dawis, R.V. (1978). Values as secondary to needs in the Theory of Work Adjustment. Journal of Vocational Behavior, 72, 12–19 Louis, M.(1980).Surprise and sensemaking what newcomer experience in entering unfamilier orgnizing setting. Adminstrative Science Qualrtely,25, 226-251.

Louis,M. (1982). Culture to make sense of daily organizational activitiesBritish Journal of Guidance and Counseling, 13, 308–319

Lucas, M. (1999). Adult career changers: A developmental context. Journal of Employment Counseling. 36, 3, 115–118

Lunneborg, P. (1981). Why study psychology? Monterey, CA: Brooks/Cole

MacKay, C. Miller; (1982). Relations of socioeconomic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choices of elementary school children. Journal of VocationalBehavior, 20,pp. 31–37.

MALEN, E. A. and STROH, L. K. (1998), The influence of gender on job loss coping. Journal of Employment Counseling, 35: 26–39.

Marko &Savickas, 1988 Marko KW;Savickas ML; (1998) Effectiveness of a career time perspective intervention

Maslow, A.H. (1954.(Motivation and personality. New York: Harber and Row.

McCathry , A. (1930).The language development of the preschool child. Minneapolis, University of Minnesota Press.

McCaulley, M. H. (2000). The Myers-Briggs type indicator in counseling. In C. E. Watkins, Jr., & V. L. Campbell (Eds.), Testing and assessment in counseling practice (2 nd Ed., pp. 111-173). Mahwah, NJ: Erlbaum

McCaully, M.H. and Martin, C.R.(1995). Career assessment and the Myers-Briggs Indicator atlas of type tables. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological types.

McKenna,E. P. (1997). When work doesn't work anymore, women work, identity. New York. Delacorte Press.

McMahon, M. (2002). The systems theory framework of career development: History and future prospects. Australian Journal of Career Development, 11 (3), 63-69.

McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. Australian Journal of Career Development, 4, 15-20.

McMahon, M., & Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counseling. International Journal of Educational and Vocational Guidance, 2 (1), 51-66.

McMahon, M., & Patton, W. (Eds.) (2006). Career counseling: Constructivist approaches. London, UK: Routledge.

McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). Managing life, learning and work in the 21st century: Issues informing the design of an Australian Blueprint for Career

Development. Subiaco, WA: Miles Morgan.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating career stories through reflection: An application of the systems theory framework of career development. Australian Journal of Career Development, 13 (3), 13-16.

McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). The my system of career influences (MSCI) and facilitators manual. Camberwell, VIC: ACER Press.

McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2005). Developing a qualitative career assessment process: The my system of career influences reflection activity. Journal of Career Assessment, 13, 476-490.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. 159– 187). New York: Wiley

McWhirter, E. H., Torres, D. M., & Rasheed, S. (1998). Assessing barriers to women's career adjustment. Journal of Career Assessment, 6(4), 449-479.

McWhirter, Ellen Hawley; Hackett, Gail; Bandalos, Deborah L. (1998). A casual model of the educational plans and career expectations of Mexican American High scholl of girls. Journal of Counseling Psychology, 45(2), 166-181

Mead, M. (1981). Margaret Mead: The making of an American Icon. Princeton University Press. NJ.

Michell & Krumboltz 1990). Social learning approach to career decision making 'krumboltz's theory. San francisco: Jossy-Bass.

Michell & Krumboltz 1996). Krumboltz's learning theory of caree choice and counseling. San Francisco: Jossy-Bass.

Michell,K. Levin, S and Krumboltz,J. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. Journal of Counseling & Development , 77, 2, 115–124

Miller-Tiedeman, A. (1999). Learning, practicing, and living the new career, Ann Arbor, Michigan.

Miller, M. J., Springer, T. P., & Cowger, E. (2004). Do specific Holland types prefer specific types of counseling approaches? An exploratory study. Journal of Employment Counseling, 41, 11-18.

Miller, R. G. (1977). Development of a taxonomy of human performance: Design of a systems task vocabulary. Silver Spring, MD: American Institutes for Research.

Miller-Tideman, A. (1997). The lifecareer process . Vocational Guidance Quarterly, 32(1), 16–20.

Minuchin, S., Where is the family in narrative family therapy? Journal of Marital & Family Therapy, 24(4), 397-403 (1998)

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),

Mitchell. W.D.(1975). Restle's choice model. Journal of Vocational behavior, 9, 315-330. Montemayo,1983

Moos, R. &Tsu, V. D(1967)The crisis of physical illness: An Overview. Stanford University Medical Center, Palo Alto,Ca.

Moos, R., and Schaefer, J. (1986). Coping with life crises: An integrated approach. New York: Plenum Press..

Moos, R., and Schaefer, J. life transitions and crises: A conceptual.www.atypon- ink. com/GPI/doi/xml/10.1521/psyc.67.4.331.56562

Myers, G.E.(1941). Principles and techniques of vocational guidance, New York. McGraw Hill.

Myers, I. B. McCauley, M.H. & Hummer (1985). Manual; A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator (3 rd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Meyer, H.-D., 1992. Norms and self-interest in ultimatum bargaining: the prince's prudence. Journal of Economic Psychology 13, 215–232.

Myers, I.B. (1998). Introduction to type; A guide to understanding your results on the Myer Briggs type indicator. Gainesville. Florida; Center for Application of Psychological Type.

Myers. I. (1962). Manual the Myers – Briggs type indicator. Palo Alto, Ca. Consulting Psychologist Press.

Myers. I. Briggs, C. (1962). The Myer-Briggs type indicator Manual. Education Testing Services. Princeton, NJ.

Myers. I. Briggs, C. (1995). Gifts differing; understanding personality type. Mountain View, Ca. Davies Black Publishing.

Myers. I.B. & McCaulley,(1998). MBIT manual. A guide to the development. Palo Altos. Ca. Consulting Psychological Press.

Nagely, D. (1971) Traditional and pioneer working mother. Journal of Vocational Behavior, 1,331- 341.

National Career Development Association. (2003). Code of ethics. Alexandria, VA: author.

National Vocational Guidance Association1930: The principles of vocational guidance, Cambridge, Harvard University Press.

Neimeyer, G. (1992) Constructivist Assessment: A Casebook eBay product ID: EPID86788

Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. The Counseling Psychologist, 16, 440-475.

Nevill, D.D. and D.E. Super. 1989. The values scale: Theory, application, and research manual (2nd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.

Okocha, M(1998). Career counseling of multicultural counseling. Journal of Counseling Psychology, 45, 414-423.

Okishi, 1987 Cultural paired comparison data. Counseling Psychologist, 26, 101-123.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2004). Career guidance and public policy: bridging the gap. Paris:

Piage, J. (1977). Piaget's theory of cognitive development . New York, NY: McGraw-Hill

Paker, R.M. (1987). Occupational aptitude survey and interest schedule (OASIS), Revisited. Journal of Counseling and Development, 65(10) 574 –575.

Parsons, Frank. (1909). Choosing a vocation. Boston. Houghton Mifflin.

Parton, M. (2001). New directions in child protection and family support in Western Australia. Child & Family Social Work. 6:(2), 97-114.

Paterson, 1996 Multi cultural counseling from multi cultural to universality. Journal of Counseling Development, 74, 227- 231.

Paterson, D.G. 1938. The genesis of modern guidance. Educational Record XIX, 36-46.

Patton, W. (1997). The need for a systems theory framework of career development. In W. Patton & M. McMahon (Eds). Career development in practice: A systems theory perspective (pp. 1-13). Sydney, Australia: New

Hobsons Press.

Patton, W. & McMahon, M. (1999). Career development and systems theory: A new relationship. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Patton, W. & McMahon, M. (2006). Career development and systems theory: Connecting theory and practice. Rotterdam: Sense Publishers.

Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. Journal of Career Development, 18, 215- 229.

Peavy, R. V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. Journal of Career Development, 18, 215-

Peavy, R. V. (1998). Sociodynamic counseling: A constructivist perspective. Victoria, Canada: Trafford.

Peavy, R. V. (2004). Sociodynamic counseling: A practical approach to meaning making. Chagrin Falls, OH

Peterson, G. W., & Ruff, E. A. (2010). Vocational interest and aptitudes. In E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), Assessment in rehabilitation and health (pp. 310-323). New Jersey: Merrill.

Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Sampson, J. P., Jr. (2002). The assessment of readiness for student learning in college. In G.L. Kramer (Ed.), Student academic services: A comprehensive handbook for the 21st century. San Francisco: Jossey-Bass.

Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2003). Core concepts of a cognitive approach to career development and services. FL. Retrieved from http://www.career.fsu.edu/techcenter

Peterson, G., Sampson, J, & Reardon, R. (1991). Career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Petterson, G. (1995). Treatment outcome research in child psychology. Journal of Clinical Psychology, 24, 149-162.

Peterson, G., SampsonJ., and Reardon. R.(1991). A Cognitive approach. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA

Betz, N.E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. Journal of Career Assessment, 14, 3-11

Phillips,Susan D.; Blustein, David L. Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. Career Development Quarterly; 94,. 43 Issue 1, 63-72

Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1999). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-4

Pitz, G. F and Harren, V. (1980) An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. Journal of Vocational Behavior. 16, 3, 320–346.

Powers, R & Jane Griffith, J. (1987). Understanding life-style: The psycho-clarity process. Americas Institute of Adlerian Studies Press, Inc. Palo Alto.

Pryor, J. B., La Vite, C. & Stroller, L. (1993). A social psychological analysis of sexual harassment: The person/situation interaction. Journal of Vocational Behavior, 42, 68-83.

Puffer, K. (1999). A study of collegians' family activities, roles, and interpersonal relations and their vocational identity, career choice commitment and decision making: An application of the developmental contextual framework. Dissertation Abstracts International Section A: 59, pp. 4370.

Richardson, M. S. (1996). From career counseling to counseling/ psychotherapy and work, jobs, and career. New York: Wiley

Roe, A, (1956), The psychology of occupations, New York: Wiley

Roe, A. & klos, M. (1977). Classificaation of occupation. Open University, Milton Keynes

Roe, A. & klos, M. (1977). Career counseling in contemporary U. S. High Schools. Review of Research in Education , 7: 92-147,

Roe, A. & Sieglman, M. (1964). The origin of interests. APGA Inquiry Series, 1. Washington DC.

Rojewski, B. Y. (1994). Career development and counseling: Putting theory and research to work,. Journal of Counseling Psychology 41 (3), 356, 52, 1994.

Rounds, J. (1990). Career Counseling: A Holistic Approach. Oxford hand books. Oxford University Press,

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control

of reinforcement. Psych. Monographs, 80

Rounds, J. B., & Tinsley, H. E. A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),Handbook of counseling psychology (pp. 137-177).

Rounds, Jr., J. B., Henly, G. A., Dawis, R. V., Lofquist, L. H. & Weiss, D. J. (1981). Manual for the Minnesota Importance Questionnaire. Minnesota, MA: Vocational Psychology Research Center. University of Minnesota. Rounds, J. B., Dawis R. V. & Lofquist L. H. (1979). Life history correlated of vocational needs for a female adult sample. The Journal of Counseling Psychology, 2 (6), 87-. 96.

Sampson et, al., 1996 Sampson Jr., J. P.; Watts, A. G.; Palmer, M.; Hughes, D. 2000. International collaboration in translating career theory to practice. The Career Development Quarterly, Vol. 48, p. 332-339

Sampson, J., Readon, R., Peterson, G., and Lenz, J. (2004). Career counseling and services._US. www.brookscole.com

Savickas, M. L., & Lent, R. W.(1994). (Eds.). Convergence in career development theories: Implications for science and practice. Palo Alto, CA: CPP Books.

Savickas & W. B. Walsh (Eds.), Handbook of career counseling theory and practice (pp. 347-360). Palo Alto,

Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 7, 205-215

Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. Career Development Quarterly, 45, 247-259 doi:10.1002/j.2161- Savickas, M. L. (2000) Person-environment fit: Theoretical meaning, conceptual models, and empirical measurement. Journal of Vocational Behavior, 56, 145-146

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Josey Bass.

Savickas, M. L., & Jarjoura, D. (1991). The Career Decision Scale as a type indicator. Journal of Counseling Psychology, 38, 85-90

Savickas, M. L., & Lent, R. W.(1994). (Eds.). Convergence in career development theories: Implications for Science Services, 77, 345-359

Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. 1992).Dimensions of career decidedness Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 25,102-112.

Schaffer, HR. And Emberson, P. (1964). The Development of social attachment infancy, Child Development, 3, 29-94.

Schlossberg, N.K. (1984). Counseling adults in transition: Linkingpractice with theory. New York: Springer Publishing CompanyInc.

Schlossberg, N.K., Waters, E.B. & Goodman, J. (1995) Counseling adults in transition: Linking practice with theory, New York, Springer

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207–231

Sharf, R. S. (1997) Applying career development theory to counseling, Pacific Grove CA: Brooks/Cole. ISBN#: 0534345034

Shavelson, R., McDonnell, L., Oakes, J., & Picus, L. (1967). Indicator systems for monitoring mathematics and science education (NSF No. R-3570). Santa Monica, CA:

Rand Corp

Shelton, K. Harold, G. Goeke, M & Cumminge E. (2006). Children coping with marital conflict. Social Development, 15, 2, 232- 247.

Smart, R. M. (1998). Career stages in Australian professional women: A test of Super's model. Journal of Vocational Behavior, 52, 379-395.

Smart, R., & Peterson, C. C. (1994). Stability versus transition in women's career

development: A test of Levinson's theory. Journal of Vocational Behavior, 45, 241-260.

Stareshevsky & Matlin , 1963) Vocational maturity ratings of inner-city high school seniors. Journal of Counseling Psychology , 16 (5), 377-384.

Sue, D., & Sue, D. (1990). Counseling the culturally different similarity on counselors. Journal of Counseling Psychology, 31, 588-590.

Super&. D Nevill. D. (1996) Career assessment and the values scale. Journal of Career Assessment , 4: 383-397,

Super, D. ThompsonA S. & Lindeman, R H. (1988) Adult career concerns inventory: Manual for research and exploratory use in counseling

Conulting Psychologists Press.

Super, D. E., Bohn, M. J., Jr., Forrest, D. J., Jordaan, J. P., Lindeman, R. H.,

& Thompson, A. S.(1971). Career development inventory, Form 1. New York: TeachersCollege, Columbia Univerty.

Super, D, (1985). A life span, life space Approach to career, Development, Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298.

Super, D. (1977) Vocational maturity in mid career. The Vocational Guidance Quarterly,25, 297-304.

Super, D. E. (1953). The psychology of careers, New York, Harper.

Super, D. E. (1974). Measuring vocational maturity for counseling and evaluation. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Super, D.(1990). A life span: life space approach to career development. San Francisco, Jossey-Bass.

Super, D.E. & Nevill, D.D. (1986). The salience inventory. Palo Alto, CA:

Super, D.E. (1957). The psychology of careers., NY: Harper and Row

Super, D.E., Albert S., Thompson, Richard H., Lindeman, Jean Pierre Jordaan and Roger A. Myers (1986). The career development inventory: School Form

Taylor, S. J., & Bogdan, R (1984). Introduction to qaualitative research methods. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company

Terce, Huge, Odom ,& Wood , (1995) The multigroup ethnic identity Measure: A new scale for use with diverse groups. Journal of Adolescent 7:156-176,

Thelen, E. (1981). Rhythmical behavior in infancy: An ethological perspective. Developmental Psychology, 17,

Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). Career development inventory, Volume I: User's manual, Vocopher: http://www.vocopher.com

Miller-Tiedeman, A. and Tiedeman, D. (1990). Career decision making: An

individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), Career

choice and development (2nd ed.) (pp 308-337). San Francisco: Jossey-Bass. Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. Personnel and Guidance Journal, 40, 15-20.

Miller-Tiedeman, Anna. (2008). Essential Tiedeman: Anchoring the North star for human development. Career Development Quarterly, 56 (3), 242-245.

Tierney , R. &, Herman, A. (1973). Vocational maturity and personality variables of manpower trainees. Journal of Counseling Psychology, 20(4), 298-302.

Tinsley, H. E. A., and Eggerth D. E. (2008). Theory of work adjustment. Encyclopedia of counseling. Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE,

Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. (1963). Career development: Choiee and adjustment. New York: McGrw Hill.

Tolbert, E.L. (1980). Counseling for career development. 2nd. ed. Boston:

Tyler, L. E. (1978). Individuality: Human possibilities and personal choice in the psychological development of men and women. San Francisco: Jossey- Bas

U.S. A. Department of Labor. (2000). Dictionary of occupational titles. Washington D.C. U.S Government Printing office.

UNESCO, 2002). Handbook of career counselling. Paris: Author

Vandewater, E. A., Ostrove, J. M., & Stewart, A. J. (1997). Predicting women well being. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 1147- 1160

Vendwowater , E. and and Stewart, A. (1997. 'If I Had It to Do Over Again. Midlife Review,

Vyogotsky, Lev S. &, Alex Kozulin, A. (1986). Thought and language - Revised Edition, MIT Press, MA.

Webb. J. et al. (1991).Risk Factors and their relation to initiation of alcohol use among early adolescents. Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry , 30, 563-568.

Wechsler, D. (1990). WAIS manual , Wechsler adult intelligence scale. New York. The Psychological Cooperation.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G.W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Wells K. C. & Forhand , R. (1985).Conduct and opposition disorders. In P. H. Bornstiens & A. E. Kazdin (Eds). Handbook of Clinical Behavior Therapy with Children. Home Wood, Il: Dorsey.

Welsh, S. (1999). Gender and sexual harassment. Annual Review of Sociology, 25, 169-190.

Westbook, B, Sanford, E, Gilleland, K, & Fleenor, J, (1988), Career maturity in Grade 9th, Journal of Vocational Behavior, 32,

White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York: Norton.

White, R. (1951), Value analysis, the nature and use of the method, New Jersey: Librarian Press.

White, R.W. (1995). Motivation reconsidered, the concept of competence. Psychological Review, 66, 297-305

Williams, C. P., & Savickas, M. L. (1990). Developmental tasks of career maintenance. Journal of. Vocational Behavior, 36, 166-175

Williamson, E. G. (1939). How to counsel students: A manual of techniques—

Williamson, E. G. (1950a). A concept of counseling. Occupations, 29, 182-

Williamson, E. G. (1958). Value orientation in counseling. Personnel and Guidance, 36, 8, 520–528,

Williamson, E.G. (1949) Trends in student personnel work, Minneapolis, The University of Minnesota Press.

Williamson, E.G. (1950). Counseling adolescents: Revision of part I of how to counsel students, New York , McGraw- Hill.

Williamson, E.G. (1961). Student personal services and university. New York: McGraw-Hill.

Young, R, A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L, Brooks, Associates, Career choice and development (3rd ed., pp. 477-512),San Francisco: Jossey-Bass

Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1996). If problems talked: Narrative therapy in action. New York: Guilford.

Network Sites Related to Career Developmet and Choice

CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS

National Association of Colleges and Employers (NACE)

National Career Development Association (NSDA)

National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)

OCCUPATIONAL INFORMATION

Career Magazine

CareerZone

Occupational Outlook Handbook

JOB SEARCH SITES

Best Jobs USA - *Career Path* - *Nations Jobs*

- Related Links

Career tests, please note: online career assessments are not full-blown versions and may lack the validity and reliability necessary to provide adequate career counseling. They are cited here for course purposes only. In real counseling situations, make use of the commercial assessments cited in your textbook. Most commercial assessments are available in forms ranging from self-scored to computer-administered and online varieties.

Career Key (Based on the Holland Code System)

Keirsey Temperament Sorter II (Personality Assessment similar to the Myers-Briggs Type Indicator)

MAPP Career Assessment

CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATIONS

National Association of Colleges and Employers (NACE)

National Career Development Association (NSDA)

National Employment Counseling Association (A division of the American Counseling Association ACA)

OCCUPATIONAL INFORMATION

Career Magazine

CareerZone

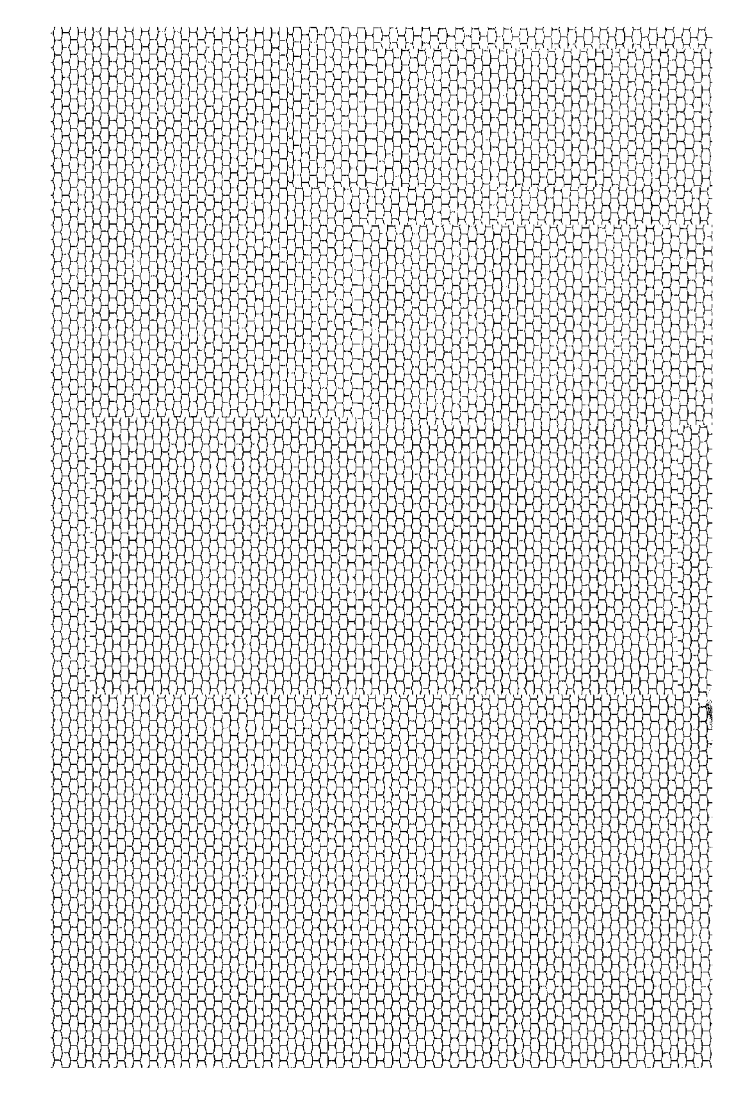
Occupational Outlook Handbook

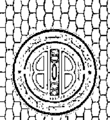
JOB SEARCH SITES

Best Jobs USA

Career Path

Nations Jobs





نظريات الإرشاد
والنمو المهني




ISBN 9789957921019



www.daralfiker.com